



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento Psicología
Magíster en Psicología Educacional

**CARACTERISTICAS EMOCIONALES DEL TRABAJO DE DOCENTES DE
COLEGIO: UN ESTUDIO CUALITATIVO A PARTIR DE INCIDENTES
CRÍTICOS EN EL AULA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCACIONAL

ELISA WEINSTEIN SOTOMAYOR
PROF.GUÍA: RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Santiago, 2018

Agradecimientos

Agradezco en primer término haber tenido la posibilidad de estudiar, de realizar esta investigación y tener un proceso de aprendizaje en todo sentido. Aprendizaje intelectual profundo, lo que permitió ampliar y complejizar mi mirada sobre el trabajo docente, y aprendizaje personal de perseverancia, disciplina y seguridad personal.

A todos los que me han acompañado en este proceso de investigación, a mis padres por estar siempre presentes a través de sus gestos de amor y por heredarme el querer indagar y aportar, desde el propio lugar, a los procesos educativos en general.

A mis hermanos Simón e Irina, por estar ahí, cada uno a su manera, acompañándome siempre.

A todos mis amigos y compañeros de camino, que son parte de este proceso, ya sea a través de conversaciones, reflexiones, muestras de cariño y entusiasmo por lo que estuve realizando. En especial a mis primas Antonia, Milena y Camila que me apoyaron muy concretamente.

A Romina y José Manuel, nuevos compañeros, sin los cuales este proceso no hubiera contando con risas, ánimos, reflexiones conjuntas y el darle vuelta a la relevancia de lo que uno hace de forma permanente...Además de haber ganado dos nuevos buenos amigos.

A Rodrigo Cornejo, por ser generoso con sus conocimientos y por alentarme a terminar, en momentos que se el final se veía muy lejano...A Jenny Assael por sus conocimientos y agudeza

A todos los profesores, que día a día realizan una labor difícil y hermosa a la vez, en especial a los que contribuyeron en la realización de las entrevistas, abriendo su intimidad laboral y confiando en mi como investigadora

Indice

1. Resumen	6
2. Introducción	7
Salud laboral, malestar y docencia	8
Políticas educativas y trabajo docente	12
Estado de la investigación sobre las emociones en el trabajo de los docentes	12
La propuesta de la investigación	15
3. Marco teórico	19
3.1. Acerca de las principales políticas educativas chilenas en las cuales se enmarca el trabajo docente	20
<i>Consecuencias del sistema de gestión NPM para el trabajo y emocionalidad docente</i>	23
<i>Necesidad de acercar a los docentes y las políticas educativas</i>	26
3.2. Características del trabajo docente	27
3.3. Trabajo docente ¿Un trabajo del cuidado?	29
3.4. Emociones en el trabajo docente	34
3.5. Abordaje de las emociones del trabajo por parte de los docentes:	38
4. Objetivos	42
5. Marco metodológico	44
5.1. Metodología de Investigación	44
5.2. Selección de participantes	45
5.3. Técnicas y Procedimiento de producción de información	50
<i>Acerca de la técnica análisis de incidentes críticos y la entrevista en profundidad</i>	50
<i>Descripción de las estrategias de generación de información</i>	53

<u>5.4. Procedimiento de Análisis de la información</u>	54
<u>5.5 Consideraciones éticas</u>	58
<u>6. Resultados</u>	59
<u>1. Políticas educativas que enmarcan el trabajo docente:</u>	60
<u>1.1. Evaluación docente: la necesidad de ser evaluado por un par</u>	60
<u>1.2. Importancia de las horas no lectivas para el trabajo docente</u>	61
<u>1.3 El empobrecimiento económico del profesor</u>	62
<u>1.4 La incredulidad en las organizaciones políticas del mundo docente</u>	63
<u>2. Características emocionales del trabajo docente</u>	64
<u>2.1. Las condiciones de trabajo de los docentes</u>	64
<u>2.2. Características del vínculo entre docentes y estudiantes</u>	71
<u>3. Emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes</u>	79
<u>3.1 Complejidad para nombrar las emociones</u>	79
<u>3.2. Variedad de emociones vividas por los docentes en la relación con los estudiantes</u>	82
<u>4. Abordaje de las emociones que surgen en el trabajo por parte de los docentes</u>	92
<u>4.1. ¿Dónde se aprende a abordar las emociones?</u>	92
<u>4.2. Posiciones de los docentes ante la sobrecarga de trabajo: “los indiferentes y las devotas”</u>	95
<u>4.3.Espacios institucionales para el abordaje emocional</u>	96
<u>8. Discusiones</u>	105
<u>Características emocionales del trabajo docente</u>	106
<u>Emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes</u>	112
<u>Abordaje de las emociones en el trabajo</u>	116
<u>9. Conclusiones</u>	121
<u>9. Bibliografía</u>	124

10.1 Pauta entrevista en profundidad

10.1 Pauta de registros de incidentes críticos

10.2 Incidentes críticos

10.2 Datos Matricula, Simce, Indice de vulnerabilidad por Colegio.

10.3 Consentimiento informado

1. Resumen

La presente investigación busca describir y analizar las emociones que surgen en el trabajo docente en la relación con los estudiantes. Se revisan antecedentes teóricos acerca de las transformaciones políticas y socioculturales del trabajo docente en nuestro país. Se aborda la intensificación laboral y la desprofesionalización, considerando los efectos que esos fenómenos producen en el rol docente y en las emociones en el trabajo (Hargreaves, 1997).

Se acude también a referentes teóricos para comprender el trabajo docente, considerando el mismo como un trabajo afectivo, en el que la relación con los estudiantes produce efectos a nivel subjetivo tanto para los estudiantes como para los docentes (Martínez, 2008). En cuanto a los efectos para el docente, se entiende que éste participa de una relación de cuidado hacia sus estudiantes (Isenbarger & Zembylas, 2005), que produce ambivalencia afectiva: es decir emociones “agradables” y emociones “desagradables”.

A la vez, se ha indagado en cómo han sido entendidas las emociones de los profesores, siendo un tema complejo, tanto por la dificultad de las mismas para ser definidas como por no existir un marco de referencia común en la materia. Se toman principalmente los postulados de Zembylas para comprender las emociones, ya que el autor considera lo individual en relación a lo social, político y cultural (Zembylas, 2003,2005).

Este es un estudio exploratorio con enfoque cualitativo. Se realizan entrevistas en profundidad a docentes del sector municipal, particular subvencionado y particular de nuestro país, considerando el análisis de incidentes críticos para producir información acerca de las emociones que surgen en el trabajo. Se realiza un análisis de contenido a través de la teoría fundamentada. Las principales conclusiones refieren a la necesidad de comprender las emociones de los docentes en relación a sus contextos de trabajo, los cuales se visibilizan como altamente intensificados. Para los docentes el vínculo con los estudiantes se centra en atender a las particularidades de los mismos a través de diversas acciones, por lo que el trabajo docente podría ser entendido como un trabajo del cuidado.

A la vez las emociones de los docentes cumplirían varias funciones en su trabajo, influyendo en las decisiones pedagógicas, lo que evidenciaría la interdependencia entre razón y emoción. Se puede señalar que las emociones en el sistema escolar (tanto de profesores como estudiantes) tienden a abordarse de forma individual y privada, haciendo patente que las emociones son experiencias socialmente construidas. Por último, se evidencia la falta de espacios a nivel institucional para abordar la temática de las emociones docentes, por lo que estas inundarían la vida privada de los docentes.

Palabras claves: emociones, trabajo docente, enfoque sociocultural, vínculo docentes y estudiantes

2. Introducción

A continuación se presentan antecedentes de orden teórico y contextual acerca del trabajo docente y las emociones que están implicadas en el mismo. En primera instancia se ha recopilado información acerca de la salud mental de los docentes de Chile. En segundo término, se da cuenta del protagonismo que se le ha otorgado al rol docente al pensar las políticas educativas en la actualidad, comprendiendo todos los cambios que han sufrido las mismas en nuestro país, especialmente en los últimos veinte años. Este tópico será profundizado en el marco teórico de la presente investigación.

Luego se da cuenta de algunas líneas investigativas a nivel internacional y nacional acerca de las emociones en el trabajo de los profesores. Finalmente se propone investigar el tópico acudiendo a los protagonistas del problema de investigación; los docentes, preguntándonos como son entendidas las emociones de su trabajo por ellos mismos.

Salud laboral, malestar y docencia

Existe una amplia literatura que demuestra, por una parte, la influencia de las condiciones de trabajo y la salud en el rendimiento laboral. A la vez se reconoce la existencia de procesos saludables o peligrosos en el trabajo que pueden beneficiar o afectar a los trabajadores. En el campo de la educación estos estudios son recientes y escasos, entre otras razones porque históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones y procesos de evaluación.

Aun cuando la investigación en Latinoamérica no ha sido tan prolífica en el tema, los resultados de las mismas representan una voz de alarma para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. Esto debido a que ofrece hallazgos múltiples, en particular relacionados con la afección de la salud mental de los docentes expresada en padecimientos como estrés, depresión y una variedad de enfermedades psicosomáticas diagnosticadas (UNESCO, 2005).

Respecto a estas afecciones de la salud mental de los docentes, según lo señalado por Vásquez (2017) resulta difícil comparar las investigaciones referidas al tema, puesto que la terminología utilizada varía bastante entre términos como estrés, agotamiento, burnout, malestar, desgaste, etc. (Vásquez, 2017). Sin embargo, existe consenso en la comunidad científica en considerar que el síndrome de Burnout aparece en el individuo como una respuesta al estrés laboral crónico. Maslach (1976) eligió también el mismo término para describir un proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico que se daba entre los profesionales de servicio o ayuda a personas. De esta manera, dio lugar a la definición más conocida del síndrome:

“Es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas” (En Risquez, Hernández & Fernández, 2018)

Es así como el burnout tendría tres componentes principales; el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal. Actualmente la sub escala del agotamiento emocional es comprendida como una dimensión suficiente para considerar la presencia del síndrome del burnout (Shirom and Melamed, 2006).

En nuestro país en tanto, se llega al hallazgo de que casi una cuarta parte de los docentes que participaron de la investigación realizada por Cornejo (2014) presentan niveles altos de agotamiento emocional (Vásquez, 2017). Analizando los principales factores de riesgo que pudieran explicar dichas cifras, una de las principales explicaciones refiere a la intensificación de la carga de trabajo, los tiempos disponibles para llevarla a cabo y la falta de autonomía para tomar decisiones en su quehacer. Es así como destaca como factor de riesgo para la salud laboral la ausencia de tiempos de descanso adecuados: casi un 45% de los profesores destina menos de 15 minutos al descanso durante la jornada laboral. En cuanto a los procesos de comunicación y de toma de decisiones, si bien mayoritariamente los profesores pueden decidir cómo realizar su trabajo en el aula, los aspectos más críticos tienen que ver con falta de participación en la toma de decisiones referidas al establecimiento, falta de espacios para la negociación y el acuerdo de las responsabilidades, y falta de tiempo e información para organizar su trabajo de forma satisfactoria (UNESCO, 2005).

Otros estudios sobre salud laboral de los docentes en Chile revelan coincidencias con los resultados del estudio realizado por la UNESCO el 2005. En relación al desgaste de la salud mental, Cifuentes (2005) informa que el 32,5% de los docentes encuestados en la Octava Región tiene una alta probabilidad de tener un trastorno mental, de acuerdo a la pesquisa que evalúa síntomas depresivos, ansiosos y somatomorfos (Cifuentes, 2005). También el desgaste de salud mental se puede observar en los resultados de la investigación de Valdivia en conjunto con otros investigadores, en la cual se detecta un elevado consumo de medicamentos hipnóticos (12%), ansiolíticos (8,2%) y antidepresivos (11,8%) por parte de los docentes, que se corresponde con un alto porcentaje de consultas a médico por problemas anímicos (sobre el 45%). Según el mismo autor la prevalencia de trastornos mentales en el profesorado refiere principalmente a depresión (29,1%) y trastorno de ansiedad no especificada (21,3%) y 20,1% (Valdivia, Avendaño, Bastias, Milicic, Morales, Scharager, 2003).

Desde una óptica proveniente de la salud laboral, podemos señalar que existe consenso en la comunidad científica en cuanto a comprender que el desgaste profesional es una problemática que se produce con mayor frecuencia e intensidad en algunas profesiones. Estas se darían con mayor asiduidad en las profesiones que trabajan con otros sujetos, especialmente las profesiones centradas en ayudar a otro, donde podemos ubicar el trabajo de los docentes (Cornejo, 2012). En Hispanoamérica, Esteve (2005) inauguró esta línea de investigación con su libro *El Malestar Docente*. En ese entonces el sufrimiento fue entendido como un malestar relacionado con la falta de reflexión sobre el sentido del propio trabajo y la multiplicidad de roles que los profesores deben cumplir (Esteve, 2005).

Dicha problemática se ha constituido como un tema relevante para gremios y colectivos políticos de nuestro país. Es así como el año 2013, se levanta la demanda desde el colegio de profesores por lograr tener equidad en la carga horaria relativa a 50% de trabajo en aula y 50% de trabajo no lectivo. Las solicitudes de este movimiento se consolidan en la consigna “*No más tarea para la casa*”. Posteriormente el año 2014 se da un proceso que ha sido denominado “*La rebelión de las bases*”, ya que se posiciona la temática del agobio laboral en el discurso público, impulsado no por la directiva del colegio de profesores, sino por profesores de aula especialmente de regiones. Al posicionarse esta temática a nivel

nacional, comienza a ser visibilizada por los profesores y otros actores del sistema educativo de una forma nítida. Esto se releva como un hecho importante, ya que se amplía la demanda histórica de aumento de las remuneraciones a otras áreas del trabajo (Insunza, 2018). Es así como el año 2014 los docentes chilenos se movilizaron por recuperar el derecho a organizar y definir el propio trabajo; lo que comienza, en su expresión más elemental, por ponerle fin al agobio laboral (Acuña, 2015).

El año 2015 en tanto, se puede visualizar una continuidad del movimiento, a través de las movilizaciones que surgen a propósito de la ley de carrera docente. Siguiendo la línea de las demandas anteriores, lo que se solicita nuevamente refiere a ampliar las horas no lectivas de trabajo. Demanda que es tomada por la nueva carrera profesional docente. Es así como luego de este conflicto, se crea una mesa de trabajo sobre agobio laboral y condiciones para la docencia, en la cual participan representantes del Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y académicos universitarios. Esta mesa de trabajo fue creada en el marco del acuerdo entre la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación para la aprobación de la ley de Carrera Docente. A partir de la misma se confecciona un documento que aborda cuatro temas que, según los integrantes de la instancia, inciden en el desempeño de las funciones de profesores: número de estudiantes por curso, planificación clase a clase, consejo de profesores y participación docente. A partir de este documento el Mineduc envió a los colegios el 2016 un conjunto de orientaciones sobre la planificación del trabajo docente (Mineduc, 2016).

Actualmente se puede pensar el concepto de agobio laboral como polisémico en el mundo docente, ya que existen diversas significaciones para el mismo. Algunos sectores lo entenderían como el derecho de poder construir su trabajo y su identidad como profesor, buscando mayores niveles de autonomía. Para otros sectores más conservadores en tanto, la temática del agobio laboral se ha impulsado desde la óptica de la queja. Desde esta visión se entendería la profesión docente como acotada a labores específicas curriculares y disciplinarias, es decir entendiéndola como una profesión más ensimismada. Desde esta posición, se cuestiona por ejemplo la introducción del enfoque de derechos en la escuela, ya

que habría sumado agobio y presión al docente, al tener que considerar al estudiante en todas las dimensiones de su realidad (Insunza, 2018).

Políticas educativas y trabajo docente

Parece relevante que durante lo transcurrido del siglo XXI, la mayoría de las reformas y cambios educativos propuestos por los países latinoamericanos reconocen el papel fundamental de los docentes para el mejoramiento de los procesos educativos. Uno de los principios del PRELAC¹ plantea que el modelo de políticas educativas orientadas a la modificación de los insumos y de la estructura del sistema educativo, se ha mostrado insuficiente para promover cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas y lograr aprendizajes efectivos en los alumnos.

Es así como se sostiene la necesidad de pensar las políticas educativas desde una óptica que considere a las personas, conformándose un enfoque que releva el protagonismo docente como un imperativo político y técnico para la OREALC/UNESCO Santiago, además de ser uno de los focos estratégicos del PRELAC. Este proyecto es la carta de navegación que Ministros de Educación de la región definieron en noviembre de 2002.

Esta orientación para pensar al docente como protagonista del cambio educativo, se enmarca a su vez en el contexto mundial de los cambios producidos en las relaciones entre escuela-docencia y la aplicación de las nuevas políticas de gerenciamiento en el contexto del modelo económico y político del neoliberalismo (Cornejo, 2012).

A la vez, se piensa en el protagonismo docente en nuestro país, en el marco de la reforma educacional iniciada en los años 1990, la cual ha introducido una serie de cambios en las políticas educativas de nuestro país, las cuales son abordadas en el marco teórico de la presente investigación.

¹ Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe

Estado de la investigación sobre las emociones en el trabajo de los docentes

Las investigaciones a nivel nacional que intentan comprender el fenómeno en el marco del trabajo docente son escasas. Una de las investigaciones al respecto refiere al FONDECYT², la cual como principales resultados revela la centralidad del vínculo con los estudiantes para entender el trabajo de los docentes. Este vínculo aparece como paradójico, ya que es una fuente de gratificaciones y aportador de sentidos para el trabajo, pero a la vez conlleva una gran carga emocional en la vida cotidiana laboral.

Esta carga emocional no es reconocida como parte de la labor docente en términos de evaluaciones ni prescripciones, ya que estas están orientadas a los logros en el desarrollo académico de sus estudiantes. Sin embargo, surgen demandas en el trabajo relativas al ámbito emocional y al vínculo con sus estudiantes, tales como conocer situaciones personales y familiares, brindar contención y apoyo y generar estrategias para acercarse a los mismos. Este ámbito es entendido como extra pedagógico, quedando en una posición confusa de estar dentro (en la vida laboral cotidiana) y fuera de su rol laboral (desde las prescripciones y orientaciones técnicas de su trabajo).

Por otra parte, un estudio reciente sobre Felicidad docente, realizado por Elige Educar en el país da cuenta de que los principales factores asociados al bienestar laboral dependerían de componentes de naturaleza individual y social, que interactúan entre sí, involucrando a sectores dentro y fuera de la escuela. Se realiza un muestreo representativo a nivel nacional. Las principales conclusiones refieren a que mientras los profesores de educación inicial y básica gozan de relaciones emocionalmente más intensas y satisfactorias con sus alumnos, los docentes de educación media tenderían a sentirse más fácilmente alineados por ellos, dada la mayor prevalencia de problemas conductuales y de disciplina. A la vez condiciones que favorecerían el bienestar laboral sería el participar en ambientes laborales donde predominan las buenas relaciones sociales y profesionales. Los docentes más felices

² Proyecto FONDECYT 11130244 “*La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo de la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos*” (Universidad de Chile, 2016)

laboralmente señalan contar con espacios para el aprendizaje y pueden participar en la toma de decisiones dentro de sus establecimientos. Como principales problemáticas, se identifican la alta carga de trabajo; se reportaron en promedio 13 horas de trabajo adicional desde el hogar debido a la insuficiencia de horas no lectivas. A la vez existe la percepción de que los salarios son insuficientes, ya que sólo 16,6% de los docentes cree que su salario es justo. A la vez, 1 de cada 2 profesores reportó altos niveles de estrés, independiente de la dependencia administrativa y nivel de enseñanza donde trabajan, sus años de experiencia profesional y sexo. Las principales condiciones asociadas al estrés de los profesores refieren a sus condiciones laborales (sentir la jornada laboral como irrealizable o la dificultad para lograr el equilibrio trabajo-vida personal) y la cultura institucional de la escuela. En la misma línea, aproximadamente sólo 3 de cada 10 profesores evalúa positivamente sus posibilidades para plantear críticas constructivas respecto al trabajo y sienten que pueden influenciar las decisiones que afectan el aula. Otro punto problemático refiere a la baja percepción de la posibilidad de generar un trabajo colaborativo. Sin embargo, llama la atención de que 8 de cada 10 profesores sienten una alta valoración de parte de sus alumnos (Orrego, 2018)

A nivel mundial en tanto, se puede señalar que hace veinte años la investigación acerca de las emociones de los profesores era escasa. Según algunos autores esto podría deberse a la concepción de las emociones en la cultura occidental, la que tiende a comprenderlas como un tema complejo y difícil. Se asocia las mismas a lo irracional, lo primitivo e infantil, distanciándolas del mundo adulto. Además, las emociones estarían asociadas con las mujeres y las filosofías femeninas, no siendo considerado un tema importante para la academia (Zembylas, 2003, Fried, Mansfield. & Dovozy, 2015).

Al ser históricamente las emociones y la experiencia emocional temáticas eludidas por la investigación, no se ha requerido del desarrollo de un modelo teórico de las emociones de los profesores. Sin embargo, en la actualidad muchos autores destacan la necesidad de generar un marco de referencia y vocabulario en común para seguir avanzando en la investigación y comprensión de la temática (Meyer y Turner, 2006). Esta idea también es señalada por Fried, Mansfield, & Dovozy, quienes dan cuenta de la necesidad de tener claridad en los términos y conceptos acerca de las emociones en el trabajo docente, para

ordenar el discurso y poder profundizar acerca de sus experiencias emocionales (Fried, Mansfield & Dovozy, 2015).

Es así como el panorama a nivel mundial ha cambiado, actualmente esta es considerada una temática relevante para la investigación por varias razones. Primero debido a los altos índices de desgaste profesional de los profesores a nivel mundial. Luego, según las investigaciones sobre el tema de Fried, Mansfield & Dovozy, las emociones negativas de los profesores son más comúnmente reportadas que las emociones positivas. Es así como cuando se les pide evaluar los resultados de su propia enseñanza, los profesores refieren sentimientos de inadecuación y fracaso, junto con enfado hacia sus estudiantes (Lortie, 1975). Además, el desgaste profesional y el pobre manejo emocional son las principales razones por las cuales los profesores abandonan la profesión. En este sentido varios autores refieren que el problema se agrava ya que los docentes no serían conscientes de su falta de preparación para las demandas emocionales de la docencia, lo que a veces deviene en dejar la profesión (Fried, Mansfield, & Dovozy, 2015).

De esta forma, en la última década se percibe un aumento de la investigación al respecto a nivel mundial. Desde el mundo iberoamericano la mayoría de las investigaciones se han aproximado a la temática evaluando la inteligencia emocional docente, en vinculación con otras variables de la enseñanza (Garrido & Repetto, 2008) o bien valorando la efectividad de programas basados en dicho modelo. Siguiendo esta tendencia, en nuestro país han comenzado a realizarse investigaciones que consideran como fundamental el constructo de inteligencia emocional, por ende, comprenden las emociones de los docentes desde la lógica de la posibilidad de educar las mismas, es decir desde los modelos de competencias socioemocionales o de bienestar y superación del estrés. Estos modelos abordan la problemática de las emociones de los docentes desde un punto de vista netamente individual (Marchant, Milicic & Álamos, 2013).

La propuesta de la investigación:

Hargreaves marca como el contexto está íntimamente ligado a la acción, y, a la vez, esta acción se genera desde el pensamiento y las emociones. En este sentido la presente propuesta de investigación considera necesario conocer y comprender las emociones de los

docentes, considerando como un elemento esencial el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo al autor para explicar y comprender las acciones educativas de los docentes no sólo podemos acercarnos a su cognición, ya que en igual medida sería relevante considerar las emociones y el contexto en el que se producen (Hargreaves, 1995).

En esta misma línea, Zembylas (2005) señala el contexto como aspecto que determinará la complejidad de las emociones. Entonces, la propuesta de investigación refiere a estudiar las emociones del docente presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando los contextos sociales y educativos en los que se producen. Es por lo anterior que se considera a docentes de los tres tipos de establecimientos educacionales del sistema educacional chileno; colegio particular, particular subvencionado y municipal. Existen múltiples diferencias entre estos tipos de establecimientos. Algunas de las mismas que se consideran relevantes, refieren en primer término a la matrícula general en cada tipo de establecimiento y donde estudian los menores más vulnerables de nuestro país. Es así como en cuanto a la matrícula se puede señalar que según los datos del CIAE al año 2015 un 36,5% de los estudiantes de nuestro país estudiarían en el sector municipal, un 54,6% en establecimientos particulares subvencionados, un 7,6% en establecimientos particulares y un 1,3% en corporaciones (datos del Mineduc, 2015 en infografía CIAE). A la vez al considerar datos de origen socio económico se puede señalar que también existirían diferencias significativas, ya que la mayoría de los estudiantes más vulnerables de nuestro país estudiarían en el sector municipal, siendo 58.8% de los estudiantes del país, en el sector particular subvencionado gratuito en tanto contaría con un 18.8%, el sector particular subvencionado pagado un 22,3% y el porcentaje de estudiantes que asisten a colegios particulares al 0.1% (infografía CIAE, 2015).

De esta forma, se consideran los distintos escenarios educativos al describir las emociones de los docentes de nuestro país. En un nivel teórico, se tomará como principal referencia a Zembylas para entender las mismas, concibiéndolas como disposiciones personales, pero además como experiencias políticas y sociales que están construidas a partir del trabajo. El autor plantea que las emociones tendrían funciones tales como ser evaluativas, relacionales

y políticas, ya que estas se han conformado a partir de las políticas y relaciones de poder dentro del colegio y lo ancho de la sociedad (Fried, Mansfield, & Dovozy, 2015).

Parece relevante acercarse a las emociones que se producen en el trabajo de los docentes a través de las propias descripciones que hacen los mismos sobre estas. Se propone llevar a cabo este propósito a través de la utilización de la metodología cualitativa, ya que esta destaca los significados sociales e insiste en que éstos sólo pueden ser examinados en el contexto de interacción de los individuos (Aguirre, 1997). Es así como se busca la comprensión del fenómeno dándole un rol protagónico a quienes lo vivencian cotidianamente; los docentes, de modo que sean ellos quienes hablen de sus emociones en el trabajo, considerando sus causas y repercusiones.

Para lo anterior, en términos metodológicos se realizaron entrevistas en profundidad, considerando una pauta de registro de incidentes críticos. Estos últimos son definidos por Everly y Mitchell (1999) como un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional. De igual modo, para Navarro et al. (1998) los incidentes críticos son situaciones significativas que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactando en los planos cognitivo, social y emocional (citado en Bilbao y Monereo, 2011).

Tomar los incidentes críticos como parte del trabajo investigativo, sería especialmente pertinente para poder caracterizar emocionalmente el trabajo docente, ya que a través de estos se pudo acceder a fenómenos del trabajo propios del aula y que suceden en la relación con los estudiantes. Además de facilitar el acceso a las vivencias a nivel emocional de los profesores.

Albornoz (2015) plantea que los saberes afectivos o la gestión de la emoción se vuelven imprescindibles al momento de enfrentar la ‘gran tarea’ que implica la docencia. Sin embargo, según los resultados de la investigación de la autora para los docentes este saber no se aprende en la formación inicial ni en otros estudios formales, sino que viene dado por un espíritu especial, una capacidad de empatía o una pasión (Albornoz, 2015). Es así como se busca ahondar en un segundo término, en como son abordadas las emociones que surgen en el trabajo por los profesores. Se problematiza en este punto si existen saberes

desarrollados desde la formación inicial, o si el abordaje de las emociones tendría relación con características de cada profesor o de las instituciones educativas.

La temática es relevante para la psicología educacional desde un punto de vista práctico, ya que al revisar las cifras en cuanto a salud laboral de los docentes, se vislumbra la necesidad de indagar acerca de las emociones en el trabajo, al existir un alto porcentaje de docentes que sufren problemáticas relacionadas a la salud mental. Esto influiría en sus prácticas laborales, principalmente en la relación con los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa. Por otra parte, desde el punto de vista de la relevancia teórica existiría un vacío de conocimiento ya que este tópico ha sido escasamente estudiado desde la perspectiva del trabajo docente tanto en Chile como Latinoamérica, siendo mayormente investigado en el área internacional en los últimos veinte años.

A nivel personal en tanto, esta investigación es relevante ya que en mi trayectoria laboral he podido relacionarme con docentes en formación y en ejercicio, percibiendo la ausencia de palabras sobre la temática. Es así como se tiende a separar el ejercicio pedagógico del área vincular, existiendo escasas herramientas, elementos o espacios para poder reflexionar sobre las emociones que surgen en el trabajo, las cuales podrían ser entendidas como importantes para la docencia. En la misma línea me parece que desde las políticas públicas tampoco se ha intencionado brindar los espacios para abordar las complejidades de las emociones de los profesores, lo que muchas veces tiene consecuencias a nivel personal para los mismos.

Es así como las preguntas centrales de la investigación refieren a *¿Cuáles son, en Chile, las características emocionales del trabajo docente? ¿Cómo son vividas las emociones por los docentes chilenos en la relación con los estudiantes? ¿Cómo son abordadas estas emociones por los docentes chilenos?*

3. Marco teórico

Este apartado está organizado en cinco puntos, las cuales establecen los principales constructos teóricos que ayudarán a iluminar y tener mayores elementos para comprender las características emocionales del trabajo docente. En primer término, se abordan las principales políticas educativas chilenas en las cuales se enmarca el trabajo docente actualmente. Es aquí donde se analizan las principales características del nuevo sistema de gestión New Public Management, relevando la poca visibilidad que tienen las emociones de los docentes desde esta perspectiva. En segundo término, se describen los conceptos acuñados por Hargreaves (1998) de intensificación laboral, culpabilización y desprofesionalización. A la vez se da cuenta de cambios en el rol docente, el cual principalmente se orientaría en la actualidad hacia un rol técnico racional. Por último, se da cuenta de que estos cambios producirían nuevas relaciones con los estudiantes y con los otros docentes.

En un segundo momento se ahonda en las características del trabajo docente, entendiendo el mismo como un trabajo afectivo y eminentemente emocional. El producto del mismo sería la relación con los estudiantes (Martínez, 2007). Para acercarnos a la comprensión de esta relación, se revisa el concepto de vínculo entendiéndolo como un entramado afectivo vivenciado por los sujetos en la cultura, en este caso representada por la situación escolar. En este punto, se hace necesario profundizar sobre la discusión del entendimiento del trabajo docente como un trabajo del cuidado, describiendo como la función del cuidado se expresaría en diversas acciones realizadas por los docentes hacia sus estudiantes. A la vez se problematiza sobre los efectos que la función de cuidado podría producir en la subjetividad docente, destacándose el constructo de labor emocional (Hoschschild, 1983).

En un tercer momento, se profundiza acerca de las distintas definiciones de emociones, explicitando las nociones en las cuales se enmarca este estudio, concernientes a entender las mismas desde los postulados de Zembylas (2003-2005). A la vez se da cuenta de como las emociones podrían tener algunas funciones para el trabajo docente.

Por último, se realiza una lectura de algunos postulados teóricos para comprender los abordajes que los docentes hacen de sus emociones en sus contextos de trabajo cotidiano. Es así como se revisan los postulados del afrontamiento desde el modelo de la psicología

cognitiva y el abordaje emocional desde la psicología cultural. Esta última pone el acento en el habla y los significados sociales.

3.1. Acerca de las principales políticas educativas chilenas en las cuales se enmarca el trabajo docente

En el contexto anteriormente descrito, en el cual se reconocen cifras importantes de desgaste profesional y trastornos de salud mental en los docentes de nuestro país, cabe preguntarse por las políticas educativas que regulan y prescriben el trabajo de los mismos. Ya que, al querer indagar en las características emocionales del trabajo docente no podemos desmarcarnos para la comprensión de las mismas del contexto sociocultural donde se encuentran los sujetos (Zembylas, 2003). Es así como entendemos que las políticas educativas se construyen considerando las interacciones sociales. A la vez, estas generan efectos sobre los sujetos, en la medida que ellos son sujetos a los espacios de acción y posibilidad que promueven éstas (Ibáñez, 1994). Es decir, las políticas educativas que regulan el trabajo de los docentes se relacionarían directamente con las acciones y emociones de los profesores que surgen en su vida laboral.

Para la presente investigación, es necesario considerar como la lógica y formas de medición del mercado son introducidas al espacio escolar a través principalmente de la política de gerenciamiento llamada New Public Management (NPM) como nuevo modelo de gestión.

Las políticas públicas en Chile progresivamente han adoptado esta forma de gerenciar el espacio público, lo que ha implicado el trasvasije de las lógicas de funcionamiento de la empresa privada al sector público, en el entendido que dichas formas de operar mejoran la calidad de los servicios ofertados. Lo que no ha sido distinto a lo vivido por diferentes países del mundo, quienes se han visto insertos en distintos procesos de reforma educativa bajo la misma lógica (Hood, 1991).

Las principales características del NPM refieren a focalizarse en los resultados organizacionales medidos a través de diferentes pruebas estandarizadas, las cuales permitirían la continua rendición de cuentas de las personas acerca de su trabajo. Entonces se valora altamente la eficiente gestión individual, la cual debería alcanzar los estándares propuestos por la organización y se entregan incentivos económicos asociados al logro de

los mismos. Es así como se constituyen como prácticas esperables desde este modelo la introducción de la vinculación del pago con el nivel de desempeño individual y colectivo.

Considerando la introducción de este modelo de gestión, a continuación, se expondrán de manera sucinta los principales cambios en las políticas educativas que han regulado el trabajo de los docentes en nuestro país. La intención es mostrar cómo se han instalado principios del NPM en la prescripción del trabajo de los docentes. Estos cambios se engloban en la llamada reforma educacional iniciada en los años noventa.

En la línea referente a fijar ciertos estándares en el desempeño de los docentes se pueden identificar dos grandes iniciativas; la Evaluación Docente (2003) y el Marco para la buena enseñanza, el cual explicita los criterios para ser considerado un buen docente basado en cuatro ejes: preparación de la enseñanza, responsabilidad profesional, creación de ambiente propicios para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos. La prueba Inicia (2006) en tanto evalúa los conocimientos pedagógicos y competencias adquiridas por los profesionales egresados de las carreras de pedagogía.

A su vez están las iniciativas que han apuntado a diferenciar el pago de los docentes dependiendo del desempeño individual como la Asignación Variable de Desempeño Individual (2004) la cual bonifica a los profesores con buen desempeño profesional. En tanto, el Sistema Nacional de Desempeño Docente (1996), buscó mejorar el sistema de incentivos para los docentes y generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales, siendo un incentivo entregado a todos los docentes de una escuela según desempeño.

Es importante recalcar que en todas estas iniciativas no ha existido una perspectiva común que integre de manera coherente las distintas acciones y políticas orientadas a los profesores (Ávalos, 2003). Es así como podemos identificar otras decisiones que han apuntado a lograr generar mayor trabajo en red por parte de los docentes. En esta línea se pueden destacar la instalación de los Talleres Comunales (2001), como un espacio de reflexión pedagógica basada en el aprendizaje entre pares. En la misma línea la Red de Maestros de Maestros (2002) busca que profesores de excelencia - bien evaluados en las pruebas de desempeño - compartan sus prácticas y saberes con otros maestros.

En este contexto, es especialmente relevante la Nueva Ley de Carrera Profesional Docente (2016). Esta busca regular la estructura de desarrollo profesional de los docentes. Esta nueva ley aparece en un determinado contexto político e histórico, y nace también a partir de las demandas de los distintos movimientos sociales (movimiento pingüino 2006, paralizaciones año 2011). Introduce modificaciones en la formación inicial, organización del trabajo y jubilación de los docentes. Una de las características fundamentales y principales cambios que plantea la ley, refiere a asociar diferentes incentivos económicos para los docentes dependiendo de los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas. A la vez, a partir de esta ley se modifica también la distribución de horas lectivas y no lectivas, quedando en una proporción de 65% a 35 %.

El recorrido anteriormente efectuado da cuenta de que manera las exigencias instauradas desde las políticas públicas en nuestro país para con el trabajo de los docentes estarían al alero del modelo de gestión del NPM. Es necesario para la presente investigación problematizar acerca de la visibilidad que tienen temáticas como la relación entre estudiantes y profesores, o las emociones de los docentes al ser pensadas e instauradas las distintas políticas educativas que prescriben el trabajo de los profesores.

Al respecto, Hargreaves (1998) señala que los planes estratégicos y los estándares de las reformas no tienen virtualmente nada que decir con respecto de las emociones que se ponen en juego en la relación docente-estudiante. Las políticas educativas estarían centradas principalmente en escribir como se enseña y se lidera en educación considerando la escuela como una organización fríamente calculada, y estereotipadamente masculina, en la cual se considera el ámbito del pensamiento y la acción, pero las temáticas de orden emocional no son estimadas (Hargreaves, 1998).

En este sentido, el autor plantea que crear las condiciones para entender que sucede entre estudiantes y profesores debería ser una prioridad de las reformas políticas en educación. Ya que a través de la investigación en este tópico, se comprenderían con mayor profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en este sentido sería más factible la mejora de los mismos (Hargreaves, 1998). En la misma línea, Cassasus (2006) piensa que lo emocional ha sido un tema omitido para pensar lo que sucede en el aula en general. En este sentido el autor señala incluso que el sistema educativo fue diseñado con el fin de

reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti emocional (Cassasus, 2006).

Siguiendo a Albornoz (2015), en el caso chileno cuando se considera el ámbito emocional en el marco de las reformas y las políticas educativas, este es visualizado mayoritariamente como un medio para lograr buenos resultados de aprendizaje. Es así como desde las corrientes de las escuelas efectivas, se buscaría lograr la vivencia de algunas emociones positivas en las relaciones de los docentes con sus estudiantes, para mejorar el clima del aula y finalmente los resultados académicos (Albornoz, 2015). Sin embargo, no se piensa la temática de las emociones de los docentes desde el punto de vista del trabajo.

Intensificación laboral, culpabilización y desprofesionalización

Hargreaves (1997) describe ciertos fenómenos relevantes que se han producido en el trabajo docente a partir de las políticas educativas anteriormente descritas. Por una parte el autor refiere el concepto de intensificación laboral, el cual engloba una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación al trabajo docente. Las causas que producen la intensificación refieren a la creciente rendición de cuentas, el escaso tiempo no lectivo, la tecnificación del acto docente, el aumento de tareas administrativas y la presión por los resultados. Esta sobrecarga crónica y persistente, produciría en el trabajo docente la reducción de las áreas en las cuales se toman decisiones desde el criterio personal e inhibiría la participación de los profesores en la planificación a largo plazo de su labor (Hargreaves, 1997).

Para ahondar en el fenómeno de la intensificación laboral, es oportuno indagar en la comprensión de la noción de tiempo que sostiene las distintas estructuraciones del trabajo. Es así como el tiempo podría comprenderse, por lo menos, desde dos perspectivas distintas; desde la visión de mundo monocrónico y policrónico. Hargreaves (1994) describe el tiempo monocrónico como basado en una visión genéricamente masculina de las relaciones mercantiles, en las cuales se buscaría el aumento de la productividad, la eliminación del gasto innecesario, el ejercicio del control y vigilancia. La perspectiva policrónica en tanto, insistiría en la importancia de las relaciones interpersonales, y la gestión flexible para responder a las demandas simultáneas que caracterizan el mundo del aula. Según el autor,

no sería posible responder a las demandas del mundo del aula de una forma lineal y a través del paso a paso (Hargreaves, 1994). Entonces la principal conflictiva radicaría en la sobreposición entre lo monocrónico y policrónico, siendo las políticas educativas planificadas desde la concepción monocrónica del tiempo, las cuales no se ajustarían a la realidad del trabajo docente. En definitiva, existiría una dificultad para considerar los contextos particulares de los docentes al pensar las políticas educativas.

Lo anterior produce a su vez, que las acciones que antes fueron privadas y espontáneas, desde la perspectiva del NPM se espera que sean públicas, controlables y predecibles. Los docentes estarían expuestos a una creciente vigilancia administrativa de todo lo que realizan en su trabajo y un aumento de la colonización del horario no lectivo, mientras ellos abogan por contar con mayor flexibilidad y autonomía (Hargreaves, 1994).

Es así como por ejemplo desde las políticas educativas se considera que, contando con una mayor cantidad de tiempo no lectivo, aumentaría el trabajo colectivo por parte de los docentes. Sin embargo según el autor este tiempo sería utilizado más bien para fines individuales por los profesores, más que para instancias de revisión y trabajo colaborativo. Es así como tan solo entregar más tiempo adicional para trabajo no lectivo no necesariamente garantizaría el cambio educativo (Hargreaves, 1994).

Existirían consecuencias a nivel de las relaciones de los docentes a partir del fenómeno de la intensificación laboral. Por una parte, se convertiría en un obstáculo para las relaciones más cooperativas entre pares, ya que habría escasez de tiempo para poder planear y discutir dentro de la jornada laboral con otros docentes. También afectaría la atención y relación que establece el docente con sus estudiantes (Apple, 1989). Además, la intensificación laboral producida por las mediciones constantes aumentaría las emociones negativas de los docentes, produciendo alineación y desorientación emocional (Isenbarger & Zembylas, 2005).

Otro efecto de las políticas derivadas del NPM refiere al fenómeno de la culpabilización en los docentes. Esta se produciría como consecuencia de las demandas emergentes frente a la enseñanza, frente a lo cual el profesor al sentir que no es capaz de dar respuesta a todo lo que se le solicita, se responsabiliza. A la vez muchas expectativas y demandas de la enseñanza provienen de ellos mismos, los profesores impulsan el entusiasmo y compromiso

de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica (Hargreaves, 1997). La culpabilización se relaciona con que los profesores se sentirían observados y juzgados, volviéndose inseguros respecto a su trabajo y ansiosos con las decisiones que toman producto de la presión sentida (Ball, 2003).

Como un último fenómeno relevante se puede distinguir la desprofesionalización. Este constructo apunta a evidenciar como el trabajo docente estaría cayendo cada vez más en una rutina, perdiendo su carácter especializado y siendo menos autónomo. Los programas prescritos, los curriculums impuestos y los métodos de instrucción paso a paso, pasan a controlar cada vez más el trabajo de los profesores (Hargreaves, 1997)

Como se ha mencionado, estos cambios tendrían consecuencias importantes a nivel emocional para los docentes, a propósito de la implementación de estas políticas. Según Fried, Mansfield & Dovozy (2015) mucha evidencia sugiere que el creciente énfasis de las pruebas externalizadas y el accountability estaría cambiando la naturaleza de las transacciones en el aula entre docentes y estudiantes, asociado con el crecimiento desgaste emocional, la presión y la ansiedad vivenciada por los docentes. Es así como la intensificación laboral, asociada a estrategias de afrontamiento inefectivas, puede conducir a situaciones de estrés o burnout de los docentes (Tsang, 2014; Saric, 2015).

Es así como al pensar las temáticas de burn out en el mundo docente, la evidencia empírica nos señala que se debiera poner mayor atención en la estructura del trabajo emocional de los profesores, más que en la regulación individual de las emociones de cada docente (Naring, Vlerick & Van de Ven, año 2012).

Se puede señalar que según la lógica imperante al alero del modelo de gestión del NPM, la concepción de educación impuesta ha demandado un nuevo ejercicio profesional y un nuevo rol docente. Este se caracteriza por adoptar una orientación técnico operativa en desmedro de una orientación reflexiva social (Ascorra, López, Bilbao, Contreras, Guzmán, Moraga & Olabarría, 2014).

Existirían efectos en este cambio de rol en cuanto a las relaciones de los docentes con otros actores del sistema educativo. Es así como podría producirse un alejamiento con el grupo de profesores, debido a la emergencia de mecanismos como la promoción de la

competitividad y la tecnificación de los oficios (Assaél, Guzmán y Contreras, 1993). A la vez existirían consecuencias que obstaculizarían el entendimiento emocional entre profesores y estudiantes. A la vez, existirían problemáticas cotidianas de las escuelas, derivadas del encuadre de la política educativa como son la gran cantidad de estudiantes en los cursos, la rotación de profesores, los marcos del currículo a impartir y los estándares de alta exigencia, siendo más difícil para los docentes contar con los espacios para nutrir el vínculo con los estudiantes. Es por esto que se plantea, que la ausencia de entendimiento emocional y relaciones cercanas entre estudiantes y profesores, no es una responsabilidad de los docentes ni producto de su falta de capacidad. Sería más bien una consecuencia de la estructura escolar (Hargreaves, 1999).

Necesidad de acercar a los docentes y las políticas educativas

Ante la problemática recién expuesta, referente a la producción de fenómenos tales como la intensificación laboral, la culpabilización, desprofesionalización y los consecuentes efectos de estos fenómenos en la subjetividad y rol docente, se piensa en la necesidad de acercar la planificación y ejecución de la política educativa al trabajo docente. Hargreaves (1998) plantea la necesidad de que los actores de las comunidades educativas puedan influenciar la política educativa, que finalmente se implementará en sus contextos de trabajo. De esta forma, las políticas educativas no se levantarían desde un paradigma netamente racional, dejando ciertos espacios para la improvisación y la emocionalidad, necesarios para el trabajo docente (Hargreaves, 1998). Finalmente se concluye que la solución radicaría en acortar la distancia entre los administradores de las políticas y los docentes, otorgándole más flexibilidad y responsabilidad a los docentes en la gestión de su trabajo en general, y muy especialmente en la temática del uso de su tiempo (Hargreaves, 1994).

3.2. Características del trabajo docente

En la presente investigación se piensa el trabajo docente como un trabajo inmaterial y afectivo (Cornejo, 2012). Al ser afectivo, la interacción con otros y las emociones que nacen a raíz de esto, condicionan su labor. En la misma línea Hargreaves (2001) señala que la enseñanza es una práctica y una forma de trabajo emocional. Este autor sitúa las

emociones en el corazón de la enseñanza y las considera inherentes a todo proceso educativo (Hargreaves, 2001).

A diferencia de los trabajos materiales, los objetos que se transforman son sujetos con los cuales se establece una interacción. En el caso del trabajo docente, los estudiantes son los sujetos de la acción educativa, lo son en tanto individuos y en tanto grupo colectivo-curso (Parra, 2005). Es relevante considerar que en la acción educativa existirían una serie de funciones y procesos emocionales que se darían en la relación de los docentes con los estudiantes y con otros actores del sistema educativo. En este sentido Martínez (2007) señala que el producto del trabajo docente es un producto-relación que construye subjetividad de manera conjunta entre profesor y estudiante (Martínez, 2007).

Este producto-relación descrito por la autora, se genera a través de un proceso de producción intangible, produciéndose una devaluación del mismo debido a que no se visibiliza ni se puede establecer con certeza cuantas acciones ni de qué tipo se necesitan para llegar al objetivo deseado (Cornejo, 2012, Martínez, 2007, Vidiella & Larraín, 2015).

Es así como el vínculo con los estudiantes se constituye como central al pensar el trabajo docente. Siguiendo a Núñez, la relación maestro-alumno es la más compleja de abordar y que finalmente aparece como eje central al momento de pensar en el proceso educativo desde cualquier enfoque o disciplina (Núñez, 2003).

Profundizando al respecto, la noción de vínculo trasciende el concepto de relación, ya que siguiendo a Martínez, Collazo y Liss (2009), el núcleo propio de la relación profesor-estudiante abarca un entramado afectivo que es reconocido por todos los participantes del mismo. (Martínez, 2009). Siguiendo a Martínez:

“En toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aún en aquellas actividades como la docente donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo, tanto en la relación docentes-alumnos, como de los docentes entre sí. El inevitable involucramiento afectivo provoca el desarrollo de procesos conscientes e inconscientes, que merecen tenerse en cuenta.” (pág. 23)

La complejidad del vínculo también refiere a comprenderlo en contextos particulares, los que cambiarían la naturaleza del mismo. Es así como según Pichón Riviere (1985) el vínculo sería una estructura triangular, que se forma no sólo por los dos sujetos que se

encuentran, sino también por un tercer elemento implícito que es la cultura que condiciona la relación. El tercero, llamado el Otro histórico-social podría ser la sociedad que establece ciertos modelos y roles a los sujetos, quienes tienden a reproducirlos. Esta estructura más o menos estable de relacionarse con otros, es susceptible a los cambios de cualquiera de sus elementos, es decir actores o cambios sociales. En el caso de la relación docente-estudiante, ese Otro histórico-social estaría constituido por la escuela y/o el sistema educativo. Es así como la escuela condicionaría el tipo de relación entre docentes y estudiantes, así como los roles que asume cada actor en la escena educativa (Pichón-Rivière, 1985 citado en Albornoz, 2016).

Con respecto a las características del vínculo entre docentes y estudiantes, según Flores (2015) podría pensarse que, en este vínculo, el docente representaría el sistema de valores sociales y, en su condición de acatamiento de la estructura, tomaría un posicionamiento jerárquicamente superior y representaría una figura parental frente a los estudiantes (Flores, 2015 citado en Albornoz, 2016).

Las dificultades en el entendimiento emocional en los vínculos en tanto no sólo existen en trastornos psicológicos específicos. Siguiendo a Denzin, estas dificultades se pueden dar en las relaciones cotidianas, si estas no se constituyen como experiencias compartidas, o no desarrollan un nivel de intimidad cercano. Es así como en el aula el entendimiento emocional por parte del docente y los estudiantes podría darse o no (Denzin, 1984).

Trabajo docente ¿Un trabajo del cuidado?

Una segunda perspectiva refiere a problematizar el comprender la docencia en el marco de lo que algunos autores han denominado como trabajos del cuidado (Illouz, 2007). Es así como se puede pensar el trabajo inmaterial antes descrito, como un trabajo que está centrado fundamentalmente en una función de cuidado de los docentes hacia los estudiantes. El cuidado siempre se entiende en la dimensión relacional, la ética del cuidado enfatiza la receptividad y la relación. Es pertinente aclarar que existe un debate teórico al respecto, por lo que entender la docencia como un trabajo del cuidado no es una temática

completamente consensuada por la comunidad científica, sino más bien un tópico para analizar.

Al preguntarnos de que dependen estas prácticas del cuidado, vemos que en la mayoría de los casos éstas no están normadas, ni prescritas como parte del trabajo docente. Sin embargo, las imágenes y formas de entender la docencia respecto al cuidado de los profesores influyen en todas sus prácticas en el aula. Según los autores, Golstein & Lake, (1999) existirían una serie de variables en la concepción del rol de profesor las cuales influirían en las prácticas de cuidado. Es así como las creencias, valores y experiencias de los mismos, influirían directamente en el desarrollo de las prácticas de cuidado en el ejercicio docente. Estas concepciones de los docentes acerca de su rol estarían instauradas en ellos incluso antes de entrar a su formación de pregrado (Golstein & Lake, 1999).

Varios autores posteriores señalan cierta paradoja al vislumbrar el concepto de cuidado en las relaciones. Ya que pareciera que las palabras no pueden aprehender del todo este concepto. El conocimiento sobre el cuidado sería más bien tácito, estaría más bien implícito en las acciones. Al ser un conocimiento tácito, las relaciones de cuidado se desarrollarían en el transcurso de las experiencias con los estudiantes en las situaciones de enseñanza aprendizaje (Acker, 1999).

Es así como hace sentido pensar la relación entre docente y estudiantes en este marco, ya que la relación del profesor con el estudiante es desigual, ya que el docente tiene la exclusiva responsabilidad de entregar cuidado hacia los mismos y no de recibir.

Leavitt (1994) indaga en esta temática, señalando que este compromiso con el cuidado por parte de los profesores también puede ser vivido como una dificultad. El autor señala que, en ocasiones, las capacidades de los profesores de comprometerse y brindar cuidados son agotadas, debido a la inherente desigualdad de la naturaleza de la relación de cuidado profesor-estudiante. Los niños tienen una habilidad limitada para contribuir en el mantenimiento de esta relación, lo que puede provocar que el profesor experimente una tensión emocional, enfado y alineación (Leavitt, 1994).

Es así como esta relación se manifiesta en el aula como una relación profesional, donde el cuidado toma la forma de diversas acciones concretas ejecutadas por los docentes tales como alentar el diálogo, mostrar sensibilidad por las necesidades y los talentos de los

estudiantes, además de proveer material y actividades atractivas para ellos. Además, la relación de cuidado implica que los docentes deben percibir y escuchar las emociones y sentimientos de los estudiantes. Es así como ser sensible y atender a las particularidades de los estudiantes sería necesario para llevar a cabo la labor pedagógica. Es importante para entender sus propósitos, promover que sean participes activos en sus procesos de autoevaluación y en el futuro los menores puedan construir relaciones de cuidado con otros (Isenbarger & Zembylas 2005).

Martínez nos plantea que, desde la realidad y los requerimientos sociales sobre los docentes, se ha impuesto un cambio en la función de estos. La autora señala que en un tiempo anterior, esta ocupación podía ser definida prioritariamente como una función paterna, ya que generaba un orden de pautas y jerarquías, el docente era un trasmisor de saber y conocimiento. Sin embargo, esta se ha desplazado mayoritariamente a una función que la autora denomina como materna, que tiene principalmente como finalidad brindar sostén, cuidado, amparo y ternura para con los estudiantes. A la vez se buscaría que la función docente propiciara la inclusión en el aula. Es así como las características de la función materna pueden asimilarse a la función de cuidado anteriormente descrita (Martínez, 2007).

En la misma línea Manen (1995) señala que la enseñanza se da de forma óptima cuando el profesor logra interpretar los pensamientos interiores, los entendimientos, sentimientos y deseos de los estudiantes, los cuales son expresados a través de claves, tales como gestos y posturas corporales. Es así como pareciera ser importante en el trabajo docente la comprensión que este tuviera acerca tanto de sus emociones, como las de sus estudiantes (Manen, 1995).

Desde una perspectiva feminista en tanto, se ha mostrado como las características del cuidado son esenciales en la enseñanza, sin embargo, estas no han sido visualizadas, sino más bien ignoradas en las políticas y reformas oficiales. Es así como el poco reconocimiento del cuidado en contextos orientados hacia la racionalidad tendría como consecuencia también que los profesores se sacrifiquen desde el punto de vista emocional, mientras las condiciones políticas hacen el cuidado cada vez más difícil (Acker, 1992, Blacmore, 1996).

Entonces, entendiendo en la presente investigación el trabajo docente enmarcado dentro de las relaciones de cuidado, parece interesante ahondar en las consecuencias emocionales que tendría este tipo particular de trabajo para los profesores.

Esbozando algunas, se percibe la ambivalencia como relevante, la que ha sido descrita tanto por Esteve (1987) como por Martínez (2009). Esteve señala que la profesión docente sería una actividad ambivalente, ya que por una parte los maestros obtendrían grandes satisfacciones al enseñar y ver resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Por otra parte, sería una profesión exigente, físicamente agotadora y sujeta siempre al juicio público. En particular las relaciones de cuidado en la enseñanza pueden ser una fuente de satisfacción para los profesores, pero a la vez pueden ser una fuente de tensión, ansiedad, ira y decepción para los mismos (Esteve, 1987)

Martínez (2009) en la misma línea señala que las relaciones entre profesor y estudiante constituyen el núcleo afectivo-doloroso del trabajo docente. Habría un mandato referente a determinado tipo de afecto que debería ponerse en juego en el trabajo docente, desconociendo las emociones “hostiles” de los maestros, los cuales deben ser elaborados de manera individual por los mismos y podría relacionarse con la temática del malestar y agobio vivenciada ampliamente por el gremio (Martínez, 2009).

En la misma línea, es interesante pensar en el término de labor emocional, acuñado por Hochschild (1983), el cual refiere al control de una emoción que se lleva a cabo como conducta requerida dentro del desempeño laboral (Hochschild, 1983). El concepto de labor emocional ha sido forjado y estudiado en primera instancia en relación con todos los trabajos del área de servicios. Cabe señalar que dicho concepto no está del todo consensuado por la comunidad científica (Gracia, Martínez & Salanova, 2007). Cuando hablamos de labor emocional entran en juego conceptos como el de valor e intercambio, es así como se ve involucrado un sector de nuestra vida emocional en el ámbito público. El control es externo, ejercido por parte de la organización (Hochschild, 1983).

Los factores que determinan la labor emocional refieren a las características del trabajo mismo: características como la frecuencia del uso, duración y variabilidad de emociones requeridas en la labor. Por otra parte, se consideran las características del trabajo en relación a la autonomía y la rutina de los empleados. A la vez, se considera como una

tercera dimensión las características personales de los trabajadores, tales como el grado de interiorización del rol laboral, los niveles de inteligencia emocional y el tipo de afecto predominante positivo o negativo (Hochschild, 1983).

Los autores Isenbarger & Zembylas (2005) aterrizan el concepto al trabajo docente, reconociendo el surgimiento de emociones “negativas” en el trabajo. Estas emociones se transformarían en parte de la labor emocional cuando los profesores se esfuerzan en modificarlas y controlarlas y sólo expresan las emociones que son socialmente aceptables. En otras palabras, la labor emocional es lo que los profesores realizan cuando inducen las relaciones hacia el cuidado, pero neutralizan o inhiben otras emociones para rendir de forma adecuada y apropiada en los contextos educacionales (Isenbarger & Zembylas, 2005).

En la misma línea argumentativa, Naring, Vlerick & Van de Ven (2012) señalan que muchas de las acciones que tienen que realizar los profesores en su trabajo, tales como que los niños les pongan atención, motivarlos y que los estudiantes estén en orden en la sala requieren que ellos muestren ciertas emociones. Por lo que también señalan que la docencia podría considerarse una labor emocional (Naring, Vlerick & Van de Ven, 2012).

Hochschild hipotetiza que el manejar las emociones tiene un costo personal y los mismos profesores reportan que la falsificación de emociones es estresante (Ogbonna & Harris, 2004). En la misma línea, algunos estudios reportan relaciones entre la labor emocional y el agotamiento emocional (Naring, Briet, and Brouwers 2006, Zammuner and Lotto 2001).

Por su parte, la sociología ha adoptado el concepto de labor emocional entendiéndolo como el proceso de regular los componentes internos y expresivos de la emoción de acuerdo al contexto de reglas y exigencias de una organización (Grandey, 2000, citado en Ye & Chen, 2015). Desde esta perspectiva, se establece también que las emociones de los docentes están prescritas por una serie de reglas que determinan lo que deben sentir y expresar dentro y fuera del aula (Tsang, 2014; Chen, 2016); entre éstas destacan los imperativos de no expresar emociones demasiado intensas o débiles, cuidar a los estudiantes, amar el trabajo de profesor, enseñar lleno de pasión y esconder las emociones negativas (Tsang, 2014).

Por último, en este punto es relevante señalar que las emociones de los profesores están inexorablemente conectadas con las emociones de los estudiantes (Meyer & Turner, 2006). Las investigaciones señalan que el disfrute de estudiantes y profesores en la clase están positivamente asociados (Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun & Sutton, 2009). Por lo que la clase al estar caracterizada por emociones positivas aumentaría las posibilidades de llevar a cabo un proceso satisfactorio de enseñanza y aprendizaje. Ya que el aprender es considerado por algunos autores más bien como un proceso emocional que cognitivo, ya que las emociones tendrían el poder de acelerar o detener el aprendizaje (Greanleaf, 2002). La conexión entre aprendizaje y emoción, a la vez que la interconexión entre las emociones de los estudiantes y las emociones de los profesores, podría ser una de las razones de que la docencia se entienda como una labor emocional. Ya que los docentes al expresar emociones “positivas” estarían promoviendo el aprendizaje en sus estudiantes. Desde esta perspectiva, es posible visualizar ciertas demandas en relación a la emocionalidad y afectividad docente que se refleja en algunos estándares y prácticas asociadas a la buena enseñanza, promovidas por el Ministerio de Educación chileno (2008). Se exige, por ejemplo, que los profesores establezcan relaciones de valoración, respeto y seguridad dentro del aula, promuevan la formación personal de los estudiantes y contribuyan a una cultura de comunicación efectiva y colaboración (Albornoz, 2016).

3.3. Emociones en el trabajo docente

Como se ha esbozado en las características del trabajo docente previamente descritas, se entiende que las emociones influirían en el trabajo de los profesores. Parece necesario en este punto ahondar en cómo han sido definidas las emociones y como se entenderán en la presente investigación. Cabe recalcar que, según la literatura sobre el tema, las emociones tienen una notoria dificultad para ser definidas. Es por esto que las investigaciones usan el término emoción en direcciones que reflejan los diferentes puntos de vista teóricos de la psicología, filosofía, historia, sociología, feminismo, fisiología, organizacional y de la antropología (Fried, Mansfield & Dovozy, 2015). Las dificultades para definir el término emoción pueden deberse a que es un término levantado por el lenguaje común y luego

usado en las investigaciones. Dixom (2012) señala que el término emoción es definido por ser indefinible (Dixom, 2012).

En términos sencillos, existe una primera diferencia en cuanto a comprender las emociones de los profesores desde una perspectiva que privilegia lo individual o psicológico, o entenderlas como fenómenos influidos por lo social. Según Zembylas los enfoques predominantes de las investigaciones sobre emociones han adoptado un punto de vista netamente psicológico e individual (Zembylas, 2003). En esta línea se considerarían las características personales tales como la identidad, las creencias, los valores y la personalidad para comprender e investigar las emociones de los profesores. Desde esta concepción, los rasgos de personalidad podrían predecir las experiencias emocionales de los sujetos, según Izard (2009) existirían umbrales individuales para cada una de las emociones. Las emociones a su vez conformarían los rasgos de personalidad, es así como si uno está expuesto a emociones positivas puede ser más creativo, resiliente y socialmente integrado (Izard 2009 citado en Fried, Mansfield & Dovozy, 2015).

Desde este paradigma de comprensión, ya el 1990 se acuña el concepto de inteligencia emocional de Goleman. Este concepto entiende que las emociones pueden regularse por el sujeto a través de varios mecanismos como son; tener conciencia de las propias emociones, para en segundo término poder controlar las mismas. A la vez se buscaría el desarrollo de la motivación y la empatía emocional.

Desde este enfoque a la vez, se sanciona, se legitima y se autoriza un determinado estilo emocional por sobre otros. Todo ello tendrá implicaciones claras y directas en la jerarquía establecida en el mercado laboral. Es lo que algunos autores han denominado el capitalismo emocional, porque las formas emocionales tendrían un valor monetario (Illouz, 2007)

En la presente investigación en tanto, se considera importante reconocer que las emociones de los docentes no sólo ocurren mediante procesos psicológicos internos, sino que involucran, según Chen (2016), los sentimientos de otros y las relaciones que se establecen con el ambiente personal, profesional y social de la escuela (Chen, 2016)

En la misma línea para Tsang & Kong (2016), el proceso emocional se configura mediante los significados que los docentes atribuyen a sus condiciones laborales y las situaciones de poder en que están inmersos (Tsang & Kong, 2016).

En esta línea se considera el modelo propuesto por Fried, Mansfield & Dovozy (2015), en el cual se señala que para entender las emociones es importante visualizar como los componentes biológicos y psicológicos interactúan con el dominio social. Existen ciertos acuerdos en la actualidad referentes a comprender las emociones como multi compuestas, con componentes que operan en un nivel intrapersonal (ocurren a nivel del yo) e interpersonales (ocurren en las relaciones). Los componentes intrapersonales correlacionan con los dominios de la psicología y la biología, en tanto lo interpersonal correlaciona con el dominio social (Corcolanand & Tormey, 2012).

Según González Rey, Vygotsky presenta una perspectiva integral para comprender las emociones, señalando que el afecto como concepto estaría construido a través de las categorías de necesidades, emociones y sentimientos. Lo afectivo sería un aspecto constituyente esencial del sistema psíquico, se entendería que lo afectivo y lo cognitivo no funcionan de modo aislado, sino como momentos de un sistema complejo.

Vygotsky da cuenta de lo afectivo en diferentes momentos de su obra, considerando esta área como relevante en el desarrollo, la personalidad y la conciencia. Es así como desde este enfoque se conciben los afectos, y por tanto las emociones, como parte de un proceso social y cognitivo del desarrollo. Lo emocional estaría entonces íntimamente conectado con los pensamientos y con las acciones compartidas por los contextos institucionales, culturales e históricos en los que vivimos (González, 2000).

Un autor más actual, que toma las ideas anteriormente expuestas por Vygotsky es Zembylas, quien al promover sus definiciones de emociones (2003-2005) introduce la importancia no sólo del dominio social, sino de los factores culturales y políticos. El autor el año 2003 se aproxima a las emociones concibiéndola no sólo como asuntos privados, disposiciones personales o cualidades psicológicas, sino además como experiencias políticas y sociales que están construidas a partir por ejemplo de un trabajo, en este caso la docencia como actividad organizada (Zembylas, 2003).

Es así como el autor al focalizarse en comprender las emociones como un fenómeno social y cultural, entiende que la expresión de las emociones depende de las propias convicciones y también fuertemente de las reglas culturales. En este sentido, los profesores al no poder expresar las emociones “negativas” en la escuela, estas se convertirían en temáticas de la

vida privada y personal de los mismos. Es así como las emociones se pueden entender como improvisaciones basadas en una interpretación individual de una situación en particular. Pero a la vez, las emociones que los profesores experimentan son construidas en sus relaciones sociales y sistemas de valores de sus familias, su cultura y las propias situaciones escolares vivenciadas. (Zembylas, 2003).

A la vez, el autor intenta superar la dicotomía racional-emocional señalando que las emociones y la razón son interdependientes. Esto se explica ya que la razón presupone emociones, debido a que lo que es racional depende de preferencias emocionales y las emociones presuponen la razón ya que dependen de interpretaciones racionales (Zembylas, 2004).

El año 2005 en tanto este autor amplía la definición haciendo alusión directamente a las relaciones de poder implicadas en las mismas. Las relaciones de poder influirían en las emociones ya que determinan que se puede y se debe decir acerca de uno mismo y de nuestras emociones (Zembylas, 2005). Hochschild (citado en Zembylas, 2004) utiliza el término de reglas emocionales, las que difieren según el contexto pauteando lo que es indicado sentir o no (Zembylas, 2004).

La función final de las emociones es generar prácticas discursivas, es así como cada expresión emocional es producción, es decir hace que los individuos se conviertan en personas social y culturalmente involucradas en redes de relaciones de poder. Entonces las emociones serían para Zembylas evaluativas, relacionales y políticas, ya que estas se han conformado a partir de las políticas y relaciones de poder dentro del colegio y lo ancho de la sociedad (Fried, L., Mansfield, & Dovozy, E., 2015).

Desarrollando esta idea, para el autor se entiende las emociones como evaluativas ya que las emociones constituyen evaluaciones del mundo de los profesores, es decir de sus clases, de los estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje entre otros. Por lo tanto el autor señala que las emociones influyen fuertemente en las decisiones pedagógicas que los profesores toman (Zembylas, 2004).

Al señalar que son relacionales, el autor se refiere a que estas surgen a partir de las relaciones sociales e interacciones en la enseñanza, las cuales están en constante cambio. Al señalar que las emociones son políticas, el autor se refiere a que las emociones están

involucradas en las evaluaciones que realizan los profesores de sí mismos y a la vez influyen en la constitución y construcción de la identidad como profesores (Zembylas, 2004).

Otros autores en tanto también han considerado que las emociones tendrían una función en el trabajo docente. Por una parte, ellas entregarían información al docente, ya que las emociones reportarían información acerca del propio docente y su relación con los otros, es así como contribuirían a la construcción de la identidad y de las relaciones. Además, reportarían información más amplia acerca del contexto social y político, por lo que no podemos entender las emociones de los profesores separadas de las emociones de los estudiantes o el resto del personal del colegio. (Yan, Evans & Harvey, 2011 citado en Fried, Mansfield & Dovozy, 2015).

Además, la información que reportan las emociones podría ayudar a la comprensión del docente de las interacciones dentro de la clase. Ya que las expresiones externas de las emociones tanto de los estudiantes como de los profesores pueden afectar el clima emocional de la clase y el bienestar de los estudiantes y profesores. Es así como parece relevante comprender que tanto las emociones de los profesores como las de los estudiantes afectan la calidad de su experiencia como profesor. En ese sentido podría ser provechoso para el trabajo docente usar la información de las experiencias emocionales a través del entendimiento de la conformación de sus experiencias, utilizando sus experiencias para el aprendizaje de sus estudiantes (Hargreaves, 1998).

3.4 Abordaje de las emociones del trabajo por parte de los docentes:

Ante lo anteriormente descrito, es necesario ahondar en como son abordadas las emociones en la cotidianeidad del trabajo de los docentes. Ante dicha pregunta, se abordará desde lo teórico planteamientos que abordan el problema desde un punto de vista más bien psicológico e individual, teniendo un mayor terreno en la investigación al respecto los modelos cognitivos. En segundo término, se exponen algunos planteamientos sobre el abordaje entendiendo las emociones desde el enfoque sociocultural.

Es así como desde la primera perspectiva, se entiende que los sujetos se enfrentan diariamente en el mundo del trabajo a diversas situaciones que resultan estresantes, las cuales suscitan un sin número de emociones en los mismos. Estas situaciones exigen por parte de los sujetos pensamientos y acciones concretas para poder enfrentarlas. Estas son las denominadas estrategias de afrontamiento, las cuales serán generales o específicas, según lo amerite la situación. Si bien existe un estilo de afrontamiento básico, los sujetos construyen mediante el contacto con el mundo que los rodea estrategias de afrontamiento más complejas (Fernández-Abascal, 1997).

Desde los modelos cognitivos, la manera en que los docentes abordan sus emociones en el trabajo no depende de las situaciones en sí mismas sino de la interpretación que el individuo haga de tales situaciones o estímulos. Dentro de los modelos cognitivos, el modelo de la valoración cognitiva ha alcanzado una relevancia sobresaliente, el cual será expuesto a continuación.

En este contexto y desde el modelo de Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984), la aparición del estrés y otras reacciones emocionales están mediatizadas por el proceso de valoración cognitiva que la persona realiza. Primero sobre las consecuencias que la situación tiene para el mismo (valoración primaria) y posteriormente, si el saldo de la valoración es de amenaza o desafío, el sujeto valora los recursos de que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria). La valoración secundaria se refiere a la capacidad de afrontamiento ("coping"), siendo éste un proceso psicológico que se pone en marcha cuando el entorno se manifiesta amenazante (Lazarus y Folkman, 1984). Es así como Lazarus y Folkman plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Lazarus y Folkman, 1984).

Si un individuo experimenta o no estrés dependería de las estrategias de afrontamiento más que de la naturaleza de los estresores. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos de afrontamiento que domina, ya sea por aprendizaje o por hallazgo fortuito en una situación de emergencia. Las estrategias de afrontamiento pueden ser según Everly (1970)

adaptativas o inadaptativas, las adaptativas reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, las inadaptativas reducen el estrés a corto plazo pero erosionan la salud a largo plazo (Everly, 1979).

Según la revisión efectuada por Quaas (2006), existirían varias categorías de afrontamiento, dependiendo del tipo de respuesta del sujeto. Es así como se describe el afrontamiento activo, el cual se refiere a las acciones directas llevadas a cabo por el sujeto para alterar la situación e intentar cambiarla. Esta técnica es similar al núcleo de lo que Lazarus y Folkman (Lazarus y Folkman, 1984, en Quaas, 2006) llaman afrontamiento centrado en el problema. Otra estrategia refiere a la planificación, la cual es un modo de afrontamiento analítico y se refiere especialmente a pensar en cómo afrontar un estresor, ideando estrategias de acción, pasos a seguir y buscando la mejor manera de manejar el problema.

Otros tipos de afrontamiento activo son la búsqueda de apoyo social, en la cual se distinguen dos subcategorías; el apoyo instrumental y emocional. El primero implica la búsqueda de recursos humanos que le puedan dar al sujeto un apoyo instrumental para manejar el problema en forma de información, consejo, apoyo económico, etc. La búsqueda de apoyo social emocional en tanto engloba las acciones emprendidas por el sujeto para buscar en otras personas razones emocionales paliativas del estrés, tales como el cariño, la simpatía y la comprensión. Se trata de buscar apoyo afectivo, empatía y es un tipo de afrontamiento centrado en la emoción.

Otras estrategias de afrontamiento refieren a la supresión de actividades distractoras. También se considera el participar o creer en alguna religión como una estrategia de afrontamiento, es decir que, a través de actividades pasivas, como rezar el sujeto intenta aceptar el acontecimiento estresante.

Luego se describe la reinterpretación positiva, la cual engloba lo referente a aquellos aspectos de crecimiento personal que pueden derivarse de la experiencia de estrés. Esto refiere a que la persona reconstruye una situación estresante en términos positivos. Lazarus y Folkman (Lazarus y Folkman 1984, en Quaas, 2006) consideran esta técnica como un tipo de afrontamiento emocional, la cual manejaría el estrés emocional más que afronta el estresor en sí. Se describe también el refrenar el afrontamiento, referido a los esfuerzos del sujeto por demorar el momento adecuado para afrontar el problema y evitar que lo afecte

negativamente al tener que tomar decisiones precipitadamente. La aceptación en tanto consiste en dos fases del proceso de afrontamiento; la aceptación de un estresor como real ocurre en la evaluación cognitiva primaria, y por otra parte la aceptación de la ausencia de una estrategia de afrontamiento, que es parte de la evaluación cognitiva secundaria.

Se describe también el desahogarse o centrarse en las emociones, es decir focalizarse en las respuestas emocionales asociadas a la situación estresante. Generalmente utilizan este tipo de estrategia los sujetos que visualizan el estresor como perdurable e inmodificable. Según Carver y col (1989) esta respuesta puede, a veces, ser funcional, sin embargo, concentrarse en estas emociones por largos períodos puede dificultar el ajuste a la realidad, además de distraer a las personas del afrontamiento activo de la situación estresante. (Carver y col, 1989 en Quaas, 2006).

Otras estrategias que apuntan a la no realización de un acto concreto refieren a la negación, en la cual el sujeto niega y evita el afrontamiento activo del suceso estresante, actuando como si la situación no estuviera sucediendo. A menudo se sugiere que la negación es útil para minimizar el estrés y facilitar el afrontamiento, sin embargo, se puede argumentar que la negación crea problemas adicionales, a menos que el estresor pueda ser realmente ignorado. En la misma línea la desconexión conductual hace referencia al empleo de acciones que evitan afrontar activamente la situación estresante. Una variante de la misma refiere a la desconexión mental, la cual sucede mediante el involucramiento del sujeto en una amplia variedad de actividades distractoras, que permiten que se distraiga de la situación estresante. Estas actividades alternativas pueden ser soñar despierto, dormir, escapar por inmersión en la televisión, etc. Se entienden como estrategias en la misma línea el consumo de drogas y la utilización del humor para referirse a la situación estresante. (Quaas, 2006).

Respecto de la relación entre estas técnicas de afrontamiento y el síndrome de burnout, De la Rosa y col. (1998) plantean que los hombres tienden a utilizar menos el desahogo como estrategia, y que las mujeres buscan más aquellas relacionadas con el soporte social. Asimismo, plantean que los profesores que utilizan aquellas estrategias de escape-evitación, pueden ser más propensos al Burnout. Estas mismas autoras plantean, además, que la reinterpretación positiva como técnica de afrontamiento parece ayudar a aliviar el

agotamiento físico y emocional, y acrecentar el sentimiento de logro personal (De la Rosa y Col en Quaas, 2006).

Desde una segunda perspectiva, poniendo el foco en lo social y cultural para comprender el abordaje de las emociones en el trabajo, podemos nutrirnos de algunas contribuciones procedentes del posestructuralismo. Estas se caracterizan por entender el papel del lenguaje y de la interacción social como preponderantes para comprender la constitución de la experiencia afectiva.

El estudio de la emoción como discurso nos permite explorar cómo el habla proporciona los medios por los cuales la emoción adopta determinados significados asociados a contextos culturalmente definidos. Partiendo de esta visión, recordamos los postulados y definiciones de Zembylas (2005), quien afirma que las emociones no son privadas o universales, sino que se construyen a través del lenguaje y de las interacciones humanas en contextos sociales amplios y, que el discurso y expresión de la emoción lleva implícito una definición de los contextos sociales, ya que son éstos los que legitiman o censuran las emociones (Zembylas, 2005 en Cala, Godoy y Rebollo, 2009).

Por su parte, parece interesante también indagar en los postulados de las investigaciones procedentes de la psicología cultural, las cuales estudian el discurso emocional como indicador de la relación de la persona con los contextos sociales y con las herramientas culturales características de éstos. Estas investigaciones entienden las emociones como prácticas culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas (Cala, Godoy. y Rebollo, 2009).

Edwards (1999) plantea que el discurso emocional no sólo incluye términos emocionales como ira, sorpresa, miedo, etc. sino también un rico conjunto de metáforas que sirven para la acción y cuya elección por parte de la persona supone narrativas alternativas sobre la atribución causal y la responsabilidad. Edwards (1999) considera que las metáforas emocionales pueden ser concebidas como un recurso conceptual que las personas utilizan para el empoderamiento o la legitimación de su identidad cultural en las interacciones, siendo utilizadas para ganar poder personal en la constitución de significados y de acciones.

Las metáforas emocionales son recursos conceptuales de carácter figurado que están disponibles para su empleo discursivo en función de intenciones subjetivas y metas personales en contextos sociales. (Edwards, 1999 en Cala, Godoy, y Rebollo, 2009).

Precisamente, Turski (1991) sugiere que nos educamos en formas de sentir a través de situaciones prototípicas de aprendizaje emocional, lo que él ha denominado “escenarios paradigmáticos” y que, por tanto, el repertorio emocional que desplegamos y cómo lo hacemos es fruto de la interacción social en contextos culturales. Es así como comprender las emociones en la cultura requiere un conocimiento de los ideales culturales y del orden social que ellos implican dentro de contextos locales donde las emociones se construyen (Turski citado en Cala, Godoy, y Rebollo, 2009).

4. Objetivos

Desde lo anterior la pregunta orientadora que guiará el trabajo de investigación, refiere a:

¿Cuáles son, en Chile, las características emocionales del trabajo docente en la relación con sus estudiantes?

Siendo el objetivo general de la investigación:

- Describir y analizar las características emocionales del trabajo docente en la relación con los estudiantes en el contexto escolar chileno

Siendo objetivos específicos de la misma:

- Sistematizar la descripción que realizan los docentes chilenos sobre las principales políticas educativas en las que se enmarca su trabajo
- Describir las características emocionales del trabajo docente en el contexto escolar chileno
- Describir las distintas emociones que viven los docentes chilenos en relación a los estudiantes
- Describir y analizar como abordan los docentes chilenos las emociones que surgen en su trabajo

5. Marco metodológico

5.1. Metodología de Investigación

En la presente indagación se utiliza un enfoque cualitativo de investigación, ya que este permite abordar la realidad social en tanto construcción. Es así como su objeto es comprender e interpretar el punto de vista de los sujetos para acercarse a esa realidad (Taylor & Bogdan, 1994). Se percibe a la misma como multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido, rescatar e interpretar los significados que los sujetos dan al mundo social. También este enfoque se ocupa de intentar comprender las dinámicas e interacciones del funcionamiento organizacional, movimientos sociales y relaciones en general.

Según Vasilachis (2006) la principal fortaleza de la investigación cualitativa refiere a su capacidad de contestar el *¿Cómo?* y *¿Por qué?* de los fenómenos, además de la capacidad para centrarse en la observación de las interacciones sociales que se realizan de forma cotidiana (Vasilachis, 2006). Es por lo anterior que parece el método más atingente para acercarse al problema de investigación, el cual está centrado precisamente en caracterizar y comprender las emociones que surgen en el trabajo docente, considerando el mismo como un trabajo afectivo y relacional, en el cual se consideran como fundamentales las interacciones sociales con los estudiantes, los otros docentes, directivos y apoderados al momento de analizar la temática.

Se decide, según la pregunta de investigación indagar acerca de las emociones implicadas en el trabajo docente, específicamente las que surgen en la relación con los estudiantes. Según Vasilachis, la investigación cualitativa indaga en los significados que los sujetos atribuyen a sucesos y situaciones en las cuales participan, buscando comprender los contextos, generar teoría sobre sucesos no previstos y a la vez, desarrollar explicaciones causales válidas considerándolas de forma situada.

Es así como la investigación cualitativa se basa centralmente en lo relacional. Sería en definitiva una estrategia inductiva de generación de conocimiento, atingente al contexto social e histórico, por lo que sería el enfoque pertinente para la presente investigación.

5.2. Selección de participantes

Para abordar las emociones de los docentes, se ha realizado un muestreo estratégico intencionado, es decir, y en concordancia con los lineamientos de una estrategia cualitativa, se han seleccionado casos acordes a los objetivos de la investigación. Es así como se seleccionó a un total de seis docentes pertenecientes a; un colegio municipal, un colegio particular subvencionado y un colegio particular, todos en la Región Metropolitana.

En cuanto a las características de los docentes seleccionados, los mismos refieren a profesores que realizan clases en la enseñanza básica. Esta decisión muestral se toma debido a la cercana relación que sostienen con sus estudiantes, al cumplir varias funciones en su rol debido a corta la edad de los estudiantes.

A la vez, se seleccionan profesores diversos en cuanto a los años de ejercicio de la profesión, sólo poniendo como restricción que cuenten con más de cinco años de experiencia laboral. Se considera que de esta forma se asegura una cantidad de experiencia suficiente para poder dar cuenta de las principales características emocionales de su trabajo. En cuanto al género, no se intencionó la muestra considerando este criterio, ya que quedó sujeto a la disponibilidad.

La siguiente tabla caracteriza a los docentes entrevistados, considerando el tipo de establecimiento educacional:

Docente	Colegio	Género	Años de ejercicio profesional	Título universitario	Cursos a los que hace clases
1	Municipal	Femenino	6	Pedagogía en educación básica	1° básico/ jefatura 1° básico
2	Municipal	Femenino	10	Pedagogía en matemáticas	3°-6° básico matemáticas / jefatura 6° básico
3	Particular	Masculino	28	Pedagogía en matemáticas	5°-8° básico Jefatura 7° básico
4	Particular	Femenino	23	Pedagogía en lenguaje	3°-5° básico
5	Particular subvencionado	Masculino	5	Pedagogía básica mención matemáticas	1°-5° básico/ jefatura 2° básico
6	Particular subvencionado	Femenino	15	Pedagogía básica mención matemáticas	1°-5° básico/ jefatura 2° básico

Con respecto a los colegios, la razón de elegir estos establecimientos refiere a poder contar con diversidad en cuanto a los contextos educativos. Se busca profundizar en el análisis de los resultados en los distintos contextos, ya que como se ha expresado anteriormente, la consideración de las emociones de los docentes se entiende en la presente investigación en relación directa al contexto social y político que sujeta su trabajo.

A continuación, se realizará una sucinta descripción de los establecimientos educacionales de los participantes seleccionados:

a) Colegio particular:

El colegio que se selecciona está ubicado en el sector oriente de la capital. Su proyecto educativo se caracteriza por intentar promover la formación integral para la vida cotidiana tanto personal, académica y/o laboral de los estudiantes. Formación que consiste en el desarrollo de valores, hábitos mentales, recreativos, de estudio, de salud y de lenguaje entre otros; y las destrezas y habilidades específicas que les permitan actuar con seguridad, facilidad, rapidez y corrección. Se destaca la búsqueda del desarrollo de una personalidad reflexiva en los estudiantes, la cual permita participar activamente en la reformulación de los principios éticos fundamentales que rigen la vida de nuestra sociedad, con el fin de que ésta llegue a ser más justa y más fraternal. Por último cabe mencionar que el colegio se inspira en la cultura francesa, por lo que la instrucción de la lengua francesa es uno de los pilares de la enseñanza.

El número de estudiantes refiere a un total de 750. Con respecto a la selección de los mismos, se realiza una prueba propia del colegio la cual evalúa aspectos tales como la motricidad fina, coordinación visomotora y lenguaje. Se le da preferencia en la postulación a los hermanos, los hijos de ex alumnos, y/o de profesores.

En cuanto al número de estudiantes por sala de clases, estos refieren a 35 por aula. Por último, es relevante señalar algunas características relativas a la infraestructura del colegio, este cuenta con un laboratorio de ciencias, sala de artes visuales, biblioteca, sala de ciencias, sala de atención mental, sala de música, sala de tecnología, sala de computación, comedor y gimnasio. Se puede señalar que, según las entrevistas realizadas a los docentes del establecimiento, ellos consideran contar con buenas condiciones de trabajo en cuanto a la infraestructura y los materiales pedagógicos a los cuales pueden acceder. A la vez existen

profesionales de apoyo a la labor educativa; una psicopedagoga y tres psicólogos. En el ciclo de educación parvularia se cuenta con dos educadoras de párvulo por curso. Desde segundo básico hay algunos profesores especialistas (de francés, música y artes) que trabajan en conjunto con profesor/a jefe.

b) Colegio particular subvencionado

El colegio está ubicado en una comuna del sector sur de la capital. Este pertenece a una fundación la cual administra varios colegios particulares subvencionados y tiene una orientación católica, específicamente es parte de las obras educativas marianistas del país.

Con respecto a su proyecto educativo se puede señalar que el establecimiento se define como un colegio cristiano y marianista, lo que se traduce en tener una visión cristiana de la persona, la vida y el mundo. Lo anterior se sustenta en un proyecto educativo pastoral, que tiene como objetivo abrir el colegio a la transcendencia y a la acogida del evangelio. Se considera al estudiante como el protagonista de la acción educativa. Se trata, pues, de escuelas activas que utilizan metodologías innovadoras. Se define como una escuela que reflexiona, siendo una organización flexible y fuerte que lleva a cabo procesos continuos de innovación, sostenibles y basados en la originalidad carismática marianista y en el conocimiento científico para adaptarse a escenarios cambiantes. Se define a la vez como un colegio de calidad e inclusivo. El colegio cuenta con una comunidad educativo- pastoral en la cual participan estudiantes, docentes y apoderados.

Actualmente los postulantes al colegio exceden los cupos disponibles, por lo que los estudiantes se seleccionan al azar, dando prioridad a los que tienen hermanos en el establecimiento. El número total de estudiantes del colegio refiere a 1300. En aula cuentan con un total de 45 estudiantes. En cuanto a su infraestructura se puede señalar que cuenta con un gimnasio, sala de computación, comedor, capilla y sala de artes.

Con respecto a la información recopilada en las entrevistas efectuadas a los docentes, se puede señalar que en términos generales refieren contar con infraestructura y materiales pedagógicos adecuados para realizar sus clases de forma óptima. La principal queja refiere a la gran cantidad de estudiantes en aula, lo que dificulta poder dedicarle la atención necesaria a cada uno. En cuanto a los profesionales de apoyo, en el colegio se cuenta con

dos psicólogas, una psicopedagoga, fonoaudióloga y coordinadora de convivencia escolar para primer y segundo ciclo, asistentes de aula para los cursos de educación parvularia, primero y segundo básico. Los docentes consideran que estos profesionales son un apoyo efectivo para desarrollar su trabajo.

c) Colegio municipal

El colegio está ubicado en una comuna del sector norte de la capital. Es un colegio de niñas. Con respecto a su proyecto educativo institucional, se puede señalar que el colegio declara explícitamente enmarcarse en los objetivos y fines trazados por el ministerio de educación. Fundamenta su formación en la comunicación y la autonomía, tiene como objetivo brindar ambientes organizados que permitan a las estudiantes desarrollarse hasta sus máximas posibilidades, sus competencias y habilidades físicas, intelectuales, valóricas y sociales. El objetivo declarado como mayormente relevante, refiere a formar mujeres ciudadanas con capacidad para dar respuestas innovadoras a las exigencias del mundo globalizado. Además de la construcción de la ruta que las lleve a realizarse como personas y miembros de una sociedad cada vez más exigente. Según lo señalado en el proyecto educativo del colegio, la población estudiantil proviene de lugares generalmente modestos económicamente, de un nivel medio y medio-bajo.

El número total de estudiantes refiere a 1300, todas niñas. El colegio tiene un total de 45 estudiantes por sala de clase. Los docentes señalan que varias niñas presentan problemáticas sociales y económicas, y al ser un número elevado de estudiantes por curso, se hace dificultoso poder dedicar el tiempo necesario para acoger las demandas de cada una de ellas.

Con respecto a la infraestructura, se cuenta con casino, laboratorios de ciencias (física-química- biología), sala de artes y tecnología , sala de videos y dos bibliotecas.

En este ámbito según lo recabado en las entrevistas, los docentes manifiestan que no cuentan con la cantidad de espacio adecuado para poder desarrollar su labor. Es así como no hay espacio suficiente para todos los docentes en la sala de profesores, ya que ha aumentado el número de profesionales del establecimiento, pero no el tamaño de las salas. A la vez no cuentan con comedor exclusivo para ellos, por lo que a la hora de colación

deben estar con los estudiantes. Esta situación es calificada como frustrante, ya que no contarían con espacios para el descanso y para reunirse en el establecimiento educacional.

En cuanto a los profesionales de apoyo se cuenta con un psicólogo, una fonoaudióloga, tres psicopedagogas, una educadora de Párvulos con pos título en Psicopedagogía, dos docentes de básica con mención en trastornos del aprendizaje y una educadora diferencial. Sin embargo las docentes señalan que el equipo no da a vasto para atender a todas las estudiantes, sobre todo en cuanto a abordar problemáticas sociales y familiares.

Con respecto a la selección de los estudiantes, esta se efectúa por orden de llegada en cuanto a la matrícula.

5.3. Técnicas y Procedimiento de producción de información

Se puede señalar con respecto a las técnicas y procedimientos de producción información, que se utilizan principalmente dos técnicas: el registro de incidentes críticos y la entrevista en profundidad.

Acerca de la técnica análisis de incidentes críticos y la entrevista en profundidad

La técnica de análisis de incidentes críticos surgió de estudios llevados a cabo en el programa de psicología de la aviación de las fuerzas aéreas del ejército, en la segunda guerra mundial. El método se utilizó para el análisis de actividades tales como el liderazgo en combate, la desorientación en pilotos entre otros. Este tuvo alta efectividad en cuanto a sus resultados (Flanagan, 1954).

Desde sus inicios, la técnica de recopilación de incidentes críticos consistió en un conjunto de procedimientos para seleccionar observaciones directas del comportamiento humano. Estas observaciones tenían una utilidad potencial, podían ser utilizadas para resolver problemas prácticos y desarrollar principios psicológicos amplios. La técnica de incidentes críticos describe los procedimientos para recopilar incidentes observados, los cuales tienen un significado especial y cumplen criterios definidos sistemáticamente (Flanagan, 1954).

La técnica de recolección y análisis de incidentes críticos es muy flexible, y existe una amplia variabilidad de situaciones en cuanto a su aplicación. A grandes rasgos, sus dos

principios básicos son: la presentación de los hechos con respecto al comportamiento es preferible a la recopilación de interpretaciones, clasificaciones y opiniones basadas en impresiones generales; y los informes deben limitarse a aquellos comportamientos que, de acuerdo con los observadores competentes, hagan una contribución significativa a la actividad (Flanagan, 1954). Se debe enfatizar que los incidentes críticos representan un procedimiento que ayuda a reunir muestras representativas de datos y no necesariamente se brinda soluciones para los problemas (Flanagan, 1954).

Posteriormente, esta técnica se extiende a diversos ámbitos y actividades. En el área educacional, existen muchas investigaciones y trabajos publicados utilizando este enfoque, aplicado a diversas situaciones y en diferentes contextos, sobre todo en la formación inicial de los profesores (Nail, Gajardo & Muñoz, 2012).

Siguiendo a Contreras (2014), al pensar en la definición de un incidente crítico podemos remitirnos a situaciones inesperadas que se vuelven difíciles para su resolución, es decir estas no son resueltas o se las enfrenta de manera desajustada. Es así como estas se convierten en un problema, perturbando el quehacer, sentir y pensar profesional. Es así como la vivencia de un incidente crítico implica verse involucrado en una situación imprevista en el ámbito profesional, de la cual se desprende una sensación de inestabilidad o perturbación (Contreras, 2014).

La autora profundiza como en la actividad de realización de clases, un profesor enfrenta muchas veces un horizonte abierto. Es decir, implicaría para el docente poner en práctica habilidades y estrategias para dar respuesta a demandas que frecuentemente no ha podido anticipar (Contreras, 2014). En la misma línea Chaiklin y Lave (2001) consideran el aula como un espacio donde tiene lugar la diversidad, es aquí donde convivirían puntos de vista heterogéneos, intereses y saberes distintos. Es así como los conflictos son situaciones frecuentes en la misma (Chaiklin y Lave, 2001 en Nail, Gajardo & Muñoz, 2012).

Es así como, en línea con nuestra investigación, se comprenderá un incidente crítico como un evento de ocurrencia inesperada que sucede en el marco del trabajo docente y que pone en cuestión algún aspecto que el profesor no ha anticipado y que, al significarse como negativo, supera cierto umbral emocional poniendo al profesor en conflicto (subjetivo o intersubjetivo). Se espera que, para sobreponerse y continuar con su actividad, al profesor

no le sea suficiente aferrarse a una estrategia local, sino que necesitará utilizar mecanismos psicológicos de re-estructuración que configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo (Contreras, Monereo y Badia, 2010 en Contreras, 2014; Monereo).

Siguiendo a Monereo (2010), la técnica de análisis de incidentes críticos podría propiciar un cambio en la identidad profesional, es decir un cambio en las auto representaciones que tienen sobre sí mismos los docentes. La identidad profesional para el autor consideraría los sentimientos y emociones asociados a la docencia. Se entiende que existen distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación docente, tanto de forma “positiva” como la motivación, como otros estados emocionales cercanos a la inseguridad y vulnerabilidad. Estos procesos afectivos están vinculados al reconocimiento profesional, a la autoevaluación personal y a la evaluación institucional (Monereo, 2010 en Nail, Gajardo & Muñoz, 2012).

En términos prácticos, para la técnica análisis de incidentes críticos se necesita que el docente registre lo más pronto posible las palabras y las acciones significativas que han sucedido durante el evento. Para ello se debe considerar, omitir cualquier juicio de valor, puesto que habitualmente están asociados a prejuicios o consideraciones negativas sobre los hechos, que vuelven impreciso el examen (Nail, Gajardo & Muñoz, 2012).

Bajo esta lógica, se puede convertir el incidente crítico en una oportunidad de reflexión. A partir de los mismos se podría analizar el surgimiento de mecanismos de autorregulación en los docentes, los cuales generan nuevo conocimiento y recursos, tanto cognitivos, como emocionales y comunicacionales en la escena educativa (Nail, Gajardo & Muñoz, 2012). A la vez al indagar en el discurso de los docentes, la emocionalidad o los sentimientos son un aspecto de su identidad profesional que tiende a no emerger espontáneamente. Ya que su construcción identitaria profesional se acercaría más a la racionalidad (Contreras, 2014).

En cuanto a la técnica de entrevista en profundidad, esta se caracteriza por ser no directiva, flexible y dinámica. Es así como apunta hacia la comprensión de las perspectivas que los sujetos tienen de sus experiencias o distintas situaciones, expresadas con sus propias palabras. Su riqueza radica en seguir un modelo de conversación entre iguales, donde el investigador es el instrumento de la investigación y no un protocolo de entrevista (Mpchee, 2015)

Descripción de las estrategias de generación de información

Con respecto a las estrategias de generación de información, se puede señalar que en los tres colegios se realiza una primera aproximación referente a consultar con los directores la factibilidad de realizar la investigación en los establecimientos. Luego de esta primera etapa, los directivos seleccionan en el caso del colegio particular y el colegio municipal a los docentes a entrevistar, considerando las características específicas con las cuales se necesita que cuenten. En el caso del colegio particular subvencionado se realiza de forma directa el contacto con ambos profesores.

Luego de contar con los docentes seleccionados, se realizó una reunión con cada docente en la cual se plantearon los objetivos de la investigación, así como se entregó una pauta de registro de incidentes críticos utilizada en la investigación de Nail, Gajardo & Muñoz el año 2012. Estos autores el año 2012 realizan el estudio *“La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar”*. En dicha pauta se solicita a los docentes registrar sus percepciones en tres grandes ámbitos. Primero la presentación del caso, en la cual se describe el incidente en sí, de la manera más objetiva posible. Luego se solicita registrar las emociones despertadas a partir del incidente. Posteriormente se describe la actuación profesional, específicamente lo que hizo a nivel conductual. Este punto constituye la descripción de la reacción inmediata del profesor, sea ésta positiva o negativa. Por último, se describen los resultados de la actuación, es decir los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿Qué pasó con los demás alumnos? ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué pasó con el profesor y los protagonistas del hecho? Es importante que, durante toda la descripción, se deben evitar los juicios valóricos³.

Estas primeras reuniones se realizan a fines del mes de octubre del año 2017. Luego en el mes siguiente, ellos completaron dicha pauta con uno o dos incidentes críticos ocurridos en el aula en su trabajo con los estudiantes, dependiendo de la experiencia de ese tiempo de clases.

³ La pauta aplicada de registro de incidentes críticos se encuentra en anexos

De forma posterior se realizó una entrevista en profundidad, en la cual se abordan temas referentes a las características de su trabajo cotidiano, emociones en el mismo y se considera también los incidentes críticos recopilados por los docentes según la pauta entregada en la primera reunión. El audio de estas entrevistas fue grabado para facilitar el posterior análisis de las mismas.

Fueron pertinentes estas estrategias, ya que, al querer indagar en las emociones de los profesores en torno a su trabajo, debemos considerar que este tema es poco visibilizado en la cotidianidad por ellos mismos. Incorporar el registro de incidentes críticos ayudó a profundizar en el diálogo con respecto a las emociones del trabajo docente, ya que esta estrategia busca indagar en lo que surge en la sala de clases al haber eventos inesperados. Como sabemos la docencia está llena de estos eventos, debido a su carácter de trabajo relacional centrado en las interacciones, por lo que acudir a ejemplos concretos de situaciones que les han ocurrido en el aula, ayudó a que surgiera más fácilmente el discurso de los docentes con respecto a las emociones que brotan en su trabajo frente a los estudiantes y otros actores del sistema educativo. Es atinente acercarse a las emociones del trabajo de los docentes, no desde la abstracción sino desde situaciones cotidianas, concretas y específicas de su labor.

También se buscó indagar, a través de la entrevista en profundidad como el contexto, es decir la gestión y características de cada colegio estarían en relación a las emociones del trabajo docente. Por último, se busca indagar cuales son las estrategias que de forma espontánea utilizan los docentes para abordar las emociones que surgen en su trabajo, es decir en términos sencillos que hacen en su vida cotidiana frente a estas.

5.4. Procedimiento de Análisis de la información

En cuanto al análisis de la información se utiliza la teoría fundamentada (grounded theory), ya que los supuestos epistemológicos y metodológicos de esta, permiten en el ámbito de la investigación cualitativa la generación de códigos previos y otros emergentes al mismo proceso de análisis. Para ello se cuenta con procedimientos que permiten inductivamente abordar y analizar el objeto de estudio (Glaser y Strauss, 2006). La temática principal de la

teoría fundamentada refiere a facilitar el análisis cualitativo de cualquier tipo de datos y la emergencia del proceso de conceptualización basado en la emergencia de patrones sociales (Requena, Planos, Soriano 2006).

El método que está a la base de esta teoría refiere al método comparativo constante (MCC), en el cual se conjuga la comparación y el análisis constante de los datos obtenidos. El objetivo de este método es generar categorías conceptuales e hipótesis de relaciones entre ellas. Es importante considerar, que según esta perspectiva no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de las causas sugeridas, por lo que este procedimiento únicamente requiere la saturación de la información, es así como el objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría (Valle, 1999)

Es así como los principales momentos del procedimiento de la teoría fundamentada llamado método comparativo constante, fueron originalmente descritos mediante cuatro fases:

- a) Comparación de incidentes: observaciones, documentos entre otros.
- b) Integración de categorías y sus propiedades
- c) Delimitación de la teoría
- d) Escritura de la teoría

Se advierte que aunque este método de generación de teoría es un proceso creciente, las fases previas siguen operando simultáneamente a lo largo del análisis (Valle, 1999). Es así como el análisis se centró en el discurso de los sujetos entrevistados en función de la categoría central, las características emocionales del trabajo docente, correspondiente al fenómeno principal sobre el cual todas las otras categorías se integran, adquiriendo un sentido (Mpchee, 2015).

Para lo anterior, la primera operación analítica que fue necesario realizar refirió al proceso de *codificación abierta*. Es así como una vez transcritas las entrevistas en formato Word y con el objetivo de familiarizarse con el material estas fueron leídas repetidas veces. Se analiza la información proveniente de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes, mediante el desglose de los resultados en la primera unidad de segmento relativo

a las citas, de esta forma se busca reconocer frases o palabras claves, que conectaran el discurso de los docentes con la categoría central.

Es así como el investigador construye códigos, en este caso con la información obtenida en las entrevistas en profundidad, cada código cuenta con información variopinta de distintas citas de las entrevistas pero que comparten una misma idea. Los códigos no son meramente clasificatorios sino que tienen un carácter teórico y analítico, son relevantes para la teoría que se está generando. El objetivo de este momento es abrir la indagación, por lo que es atinente también la escritura de notas de análisis e interpretación, para registrar las ideas que vayan surgiendo durante la codificación. Es así como en esta fase el investigador trata de pensar en la gama completa de propiedades de dicho código, es decir las condiciones en las que varía, las interacciones de los actores, las estrategias y tácticas de estos, las principales consecuencias (Valle, 1999)

Este proceso de codificación está enraizado tanto en los datos obtenidos en la recolección de información como en la experiencia, incluido el conocimiento proveniente de la literatura técnica a la que ha accedido el investigador. Es así como la codificación abierta fuerza al investigador a fracturar los datos, y pensar la información obtenida en términos de conceptos y sus relaciones. (Valle, 1999)

Luego se realiza la *codificación axial*, en la cual desde un paradigma de codificación o diagrama lógico se identifica la categoría central sobre el fenómeno. Es decir, se busca develar las relaciones entre esa y otras categorías, avanzando hacia el paso siguiente relativo a la integración de categorías o propiedades (Valle, 1999). La codificación permitió la aparición de variadas categorías, que teóricamente se fueron saturando. Es así como los datos son incluidos en categorías distintas, y tras las continuas comparaciones, análisis y codificación, se produce una saturación total, y todos los datos se ajustan a las categorías emergentes (Cuñat, 2007 en Mpchee, 2015).

De esta forma teniendo las categorías emergentes de la codificación abierta, se realizó un análisis de cada una de ellas, en relación a los objetivos específicos de la investigación. Así, se volvieron a unir los datos estableciendo relaciones entre las categorías en función de las descripciones de las características emocionales del trabajo docente, de las distintas

emociones que viven los docentes en relación a los estudiantes y el abordaje de los docentes las emociones que surgen en su trabajo.

Posteriormente se realiza la *codificación selectiva*, en la cual se elige una categoría central, relativa a caracterizar las emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes, la que se relaciona con las categorías que emergieron de los objetivos específicos, integrándolas a fin de constituir una teoría fundamentada de los profesores en relación a las características emocionales de su trabajo. Se busca encontrar una línea narrativa que permita construir un relato que integre diversas categorías en proposiciones o hipótesis. Es decir, se está organizando y articulando de forma creciente una teoría. Los elementos básicos de una teoría refieren a la identificación de categorías, propiedades de las categorías y las hipótesis. Las hipótesis se entienden entonces como “*respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales (...) la comparación constante no sólo genera categorías sino también relaciones entre ellas*” (Valle, 1999 pag 353)

Es necesario también identificar las *condiciones causales* referentes a los escenarios que influyen en sentido estricto el fenómeno de estudio. Para luego identificar las *estrategias de acción* referentes a las acciones o interacciones que resultan del fenómeno central. Finalmente, el resultado esperado del análisis refiere a generar una *matriz condicionada* en la cual el investigador puede desarrollar y graficar en un diagrama que permita ilustrar las condiciones sociales, históricas y económicas que influyen el fenómeno central, en este caso referente a las emociones del trabajo de los docentes (Vasilachis, 2006).

Por último, es importante puntualizar la importancia de la delimitación teórica al generar teoría, es decir que siguiendo a Valle (1999) las teorías tendrían dos rasgos definitorios; (1) el criterio de parsimonia, relativo a hacer la máxima explicación de un fenómeno con el mínimo de conceptos posibles. Esto se logra nuevamente con el método de comparación constante y un proceso de reducción de categorías, ya sea por descarte, por fusión o por transformación en categorías con un orden conceptual superior. Y (2) el rasgo de criterio de alcance, que puja por ampliar el campo de aplicación de la teoría, sin desligarse de la base empírica en la cual parte la misma.

5.5 Consideraciones éticas

Con respecto a este punto se puede señalar que todos los docentes entrevistados fueron debidamente informados de los objetivos de la investigación y la metodología que se utilizó para la consecución de estos. Asimismo, se estipuló la voluntariedad de la participación, a través de un consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de la información entregada. Se les explicitó que las entrevistas realizadas serían grabadas en archivos de audio, para ser posteriormente transcritas y analizadas por la investigadora. Se informará a cada uno de los participantes de los resultados de la investigación, una vez que esta haya sido finalizada.

6. Resultados

En la presente investigación se presentan los resultados de la misma según los objetivos específicos planteados. Es así como en un primer momento se *sistematiza la descripción que realizan los docentes chilenos acerca de las principales políticas educativas en las cuales se enmarca su trabajo*, para en un segundo momento *describir las características emocionales del trabajo docente*, luego *se describen las emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes*, para finalmente *describir y analizar como abordan los docentes chilenos las emociones que surgen en su trabajo*.

A continuación se presenta un gráfico el cual da cuenta de las categorías centrales y los principales códigos elaborados:

Políticas educativas	Características emocionales del trabajo docente	Emociones que viven en la relación con los estudiantes	Abordaje de las emociones
<ul style="list-style-type: none">•Evaluación docente: necesidad de ser evaluado por un par•Importancia de las horas no lectivas para el trabajo docente•Empobrecimiento económico del profesor•Incredulidad en las organizaciones políticas del mundo docente	<ul style="list-style-type: none">•Condiciones de trabajo •Características del vinculo entre docentes y estudiantes	<ul style="list-style-type: none">•Complejidad para nombrar las emociones •Variedad de emociones vividas por los docentes en la relación con los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">•¿Dónde se aprende a abordar las emociones•Posiciones docentes ante la sobrecarga de trabajo “los indiferentes” y “las devotas”•Espacios institucionales para el abordaje emocional•Uso de los espacios de la vida privada para abordar emociones docentes.•Lo colectivo y lo creativo sobre el abordaje institucional de las emociones que surgen en su trabajo

Gráfico n°1

A continuación, se presenta un cuadro resumen con la denominación de los resultados:

Item	Denominación
Entrevista 1	E1
Entrevista 2	E2
Entrevista 3	E3
Entrevista 4	E4
Entrevista 5	E5
Entrevista 6	E6
Institución 1 y 2: Colegio municipal	I 1 I 2
Institución 3 y 4: Colegio particular	I 3 I 4
Institución 5 y 6: Colegio particular subvencionado	I 5 I 6
Frase	F

1. Políticas educativas que enmarcan el trabajo docente:

Para comenzar a analizar los resultados encontrados en la presente investigación, una primera categoría central refiere a sistematizar las descripciones que realizan los docentes sobre las principales políticas educativas que enmarcan su trabajo. En el siguiente apartado se evidencia como estas influyen la vida laboral cotidiana y emociones de los docentes en relación a su trabajo. Se obtienen los siguientes códigos al respecto (1.1) *evaluación docente: necesidad de ser evaluado por un par*, (1.2.) *importancia de las horas no lectivas para el trabajo docente*, (1.3.) *empobrecimiento económico del profesor* e (1.4) *incredulidad en las organizaciones políticas*.

1.1. Evaluación docente: la necesidad de ser evaluado por un par

Al analizar los resultados, aparece como relevante la temática de la evaluación docente para los profesores. Al respecto, uno de los docentes del colegio particular subvencionado relata como los tiempos para realizar dicha evaluación no están considerados en la carga horaria de trabajo, teniendo que ocupar tiempos de la vida personal para poder realizar la misma. Señala que finalmente el poder realizar dicha evaluación dependería de las características de la vida personal de los profesores:

“Evaluación que también yo hice como profesor de colegio particular subvencionado, a punta de traspasar porque no había ningún espacio lógico, en el cual tu pudieras hacer un portafolio (...) nos inscribimos 15, y terminamos entregando nuestra postulación completa unos 3 o 4, que éramos los que teníamos las condiciones personales también para...me refiero a condiciones familiares” (E5, I5, F28)

A la vez existe un cuestionamiento importante respecto a quien será el evaluador en esta prueba. En este sentido, para que la misma tenga validez para los profesores, quien los evalúa debe ser un docente que trabaje en aula al igual que ellos:

“Con respecto a la ley de carrera docente tengo sentimientos encontrados, en algunas cosas estoy de acuerdo y otras que no (...) por ejemplo el tema de la evaluación docente, yo creo que es súper bueno que otro profesional te observe, te evalúe y te califique con eso...me parece súper bien, pero igual me viene el cuestionamiento cuando digo y ¿quién

te va a evaluar?” (E6, I6, F36)

En ese sentido para los docentes, para que otro pueda comprender las características del trabajo que ellos realizan y tener validez en sus planteamientos, se vuelve necesaria la experiencia práctica en los establecimientos educacionales tanto de quienes los evalúan en su labor como de quienes les enseñan en instancias de formación:

“Porque no todos han tenido experiencia, es como cuando el profesor de la universidad te enseña de educación y nunca ha hecho clases en colegio, para mí no es válido, Osea si no has trabajado en un colegio, si no has estado donde las papas queman ” (E6, I6, F36)

1.2. Importancia de las horas no lectivas para el trabajo docente

En ese sentido, los docentes esperan desde las políticas públicas el tener mayor número de horas no lectivas, y de esta forma tener mayor tiempo para la planificación pedagógica:

“Yo creo que debiesen haber más incentivos, en bajar la carga, en dar más horas para preparar materiales ...te fijas...” (E4, I4, F31)

En este ámbito verían una relación directa entre la implementación de políticas educativas y su vida laboral cotidiana:

“Cuando empezó la ley del 70% a 30% yo estaba 90% a 10%, o sea en una sobre carga y cuando salió esta nueva ley , de verdad me cambió la vida, me lo arreglaron y me cambió la vida, tengo más espacio pero igual se me hace poco ” (E6, I6, F29)

En relación al tiempo, una profesora del colegio municipal da cuenta de cómo han aumentado las horas no lectivas en el trabajo. Sin embargo, estas no son suficientes para realizar todas las actividades, por lo que esta sobrecarga implica el tener que ocupar tiempo de su vida personal en labores del trabajo, lo que produciría desgaste en la misma:

“A mí lo que más me desgasta es el poco tiempo, ósea el poco tiempo que tenemos para organizarnos, dar clases, preparar material, revisar evaluaciones etc...las horas no lectivas son escasas, si bien ahora estamos trabajando casi 60% a 40% digo casi porque el

*tiempo es poco y es raro...porque uno sabe que es 60% a 40% se supone que en las horas del 40% en teoría lo ideal sería que fueran libres pero ahí también tenemos las horas PIE y también tenemos las horas de almuerzo, entonces al final si uno empieza a **sacar las horas no estamos tan 60% a 40% estamos como 75% a 25%**. Y en ese 25% es harta pega, entonces **al final termino siempre llevándome cosas a la casa...lo que es preparar pruebas, planificación, preparar clases todo en mi casa.**” (E2, I2, F20)*

Los docentes del establecimiento particular subvencionado dan cuenta de la misma problemática relativa a la falta de tiempo para coordinarse entre docentes. Describen como al inicio de sus carreras realizan las coordinaciones en sus tiempos libres, sin embargo, luego ese trabajo colaborativo entre docentes deja de ocurrir:

*“Me hace sentir desgastado como **la falta de espacios consistentes de trabajo**, por ejemplo, nosotros para ir **coordinándonos** entre profes, entre paralelos **lo vamos haciendo en el pasillo**, y eso te cansa. En la buena onda tú lo vai haciendo el primer año, en la buena onda lo vai haciendo el segundo año, en la buena onda lo haces el tercer año...pero después es como que sentís que ya el otro va a hacer una cosa, tu otra cosa, y también **el trabajo interdisciplinario** que es super importante en básica...**la falta de ese trabajo**...también te agota, porque **uno intenta, ir tapando, o ir poniendo pilares en todos los lados a la vez**” (E5, I5, F23)*

1.3 El empobrecimiento económico del profesor

Por otra parte, es relevante para los docentes la temática de la remuneración económica. En ese sentido se da cuenta de un malestar que sería producido por la gran cantidad de trabajo que realizan y las bajas remuneraciones que perciben:

*“Muchos profesores que **no tienen el espacio de descanso**, esto mismo...por último , ya trabajan, trabajan, trabajan y **tampoco la remuneración que reciben a veces es tanta** ...no es que tu sólo trabajes por el dinero, pero también el dinero te da cierta satisfacción , y **si al final la plata que ganas no te alcanza pa pagar todas tus cuentas, y estay mal**....y ni siquiera estoy pensando en un profesor que haya caído en el modelo, que esté super*

endeudado, sino para pagar cosas tan elementales como para pagar tu dividendo, tu arriendo, tus cuentas, me entiendes...” (E4, I4, F31)

En ese sentido se da cuenta de cómo las remuneraciones de los docentes no serían suficientes para poder vivir con un mínimo de estabilidad en el sistema económico actual:

*“Ósea es **profesor**, más o menos se **muere de hambre**, y más encima entraste en un sistema que es muy de libre mercado, de lo que llaman hoy en día **el neoliberalismo**” (E4, I4, F31)*

En ese sentido se señala que la remuneración económica habría disminuido luego de la dictadura militar. Posteriormente con la vuelta a la democracia, desde los años noventa se habrían realizado esfuerzos por aumentar la remuneración económica de los mismos, pero estos esfuerzos no serían percibidos como suficientes:

*“Yo creo que en la época de **la dictadura el profesor se empobreció mucho**, yo sé que igual se han hecho esfuerzos, pero no suficientes, creo que hay que seguir haciéndolos...creo también que es **una profesión que la sociedad chilena dejó de valorar**, como al profesor se lo valoraba” (E4, I4, F31)*

En ese sentido es valorado por algunos docentes los esfuerzos que se han hecho en materias como la carrera docente o los incentivos por estudiar pedagogía:

*“Claro **ahora se han hecho incentivos**, que yo no los encuentro nocivos ni perversos, los encuentro positivos, esto de incentivar que si te sacas un puntaje mínimo puedas tener la carrera gratis” (E4, I4, F31)*

1.4 La incredulidad en las organizaciones políticas del mundo docente

Por otra parte, ante las temáticas de las políticas educativas que enmarcan el trabajo de los docentes aparece la temática de las organizaciones políticas de los mismos profesores, las cuales pudieran tener un rol frente a las mismas. Se encuentra el colegio de profesores como relevante en el discurso de los docentes, sin embargo, existen opiniones divergentes de los docentes sobre la necesidad y efectividad de la organización política. Cabe señalar

que ninguno de los entrevistados estaba inscrito ni participaba en ninguna organización política del mundo docente. Hay varios de ellos que desconfían de las mismas:

“No estoy metida igual en el colegio de profesores o esas instancias porque siento que son una mafia...me carga...” (E6, I6, F35)

En ese sentido una profesora releva que la capacidad de generar cambios refiere a lo que pueda ejecutar el profesor en su entorno más cercano:

“Lo que pasa es que para poder cambiar las cosas no va a resultar inscribiéndome en el colegio de profesores, yo siento que va a cambiar si me muevo yo en el ambiente y me muevo yo acá dentro, a cambiar de a poco las cosas, como el efecto de la cadena de favores” (E6, I6, F36)

2. Características emocionales del trabajo docente

Esta segunda categoría contiene distintos aspectos de la vida laboral las cuales influyen y constituyen las emociones de los profesores, por lo que se subdivide en dos categorías centrales (2.1) *las condiciones de trabajo de los docentes* y (2.2.) *las características de la relación con los estudiantes*.

2.1. Las condiciones de trabajo de los docentes

Con respecto a la primera, centrada en las condiciones de trabajo, esta se construye a partir de los siguientes códigos; *agobio laboral: las instituciones como inmisericordes, la gran cantidad de estudiantes en aula en el contexto municipal y particular subvencionado, diferencias significativas en cuanto a los espacios físicos y los profesionales de apoyo en los distintos colegios*. A la vez se considera el código referente a relaciones laborales, llamado *valoración de los estilos directivos cercanos y de la autonomía en el trabajo docente*.

2.1.1. Agobio laboral: las instituciones como inmisericordes

En el discurso de los docentes, se hace referencia de forma continua a la gran cantidad de realización de actividades que requiere su trabajo, lo que solicita del movimiento constante de ellos:

*“El colegio es súper **dinámico**, uno está, así como...**moviéndose de forma constante**, que empieza aquí, termina aquí, empieza con esto y esto otro, entonces todo está enfocado hacia las niñas, pero pocas veces enfocado en uno.” (E2, I2, F10)*

En la misma línea de reconocimiento del trabajo como dinámico y la falta de tiempo para ejecutar las múltiples tareas, algunos docentes nombran este fenómeno como agobio laboral. Se describe como constantemente como intentan poner límites ante la excesiva carga de trabajo, para cuidar su vida personal. Es así como una de las profesoras del colegio particular subvencionado relata:

“¡¡Lo que menos me gusta es el agobio, me carga!! Me carga estar siempre atrasada, siempre corriendo, y más encima en ocasiones siento que no se valora...ósea la cantidad de pruebas, las planificaciones, la corrección de pruebas, ¡ósea no alcanzo simplemente! Yo ahora con mi hijo, simplemente si no alcanzo no alcancé no más po...porque también tengo que estar preocupada de mi hijo” (E6, I6, F27)

La misma docente señala como ella ha generado estrategias para correr el límite de los tiempos en los cuales la institución espera que realice los deberes. De esta forma el colegio ha tenido que ceder dando más plazo para cumplir con las solicitudes que demanda:

*“Mi jefe del departamento de matemáticas me dijo “si no alcanzas, no lo hagas porque sino...si lo haces, la gente se va a acostumbrar a que lo hagas, y tú no alcanzas”. Y así fue este año y no cumplí con muchas cosas, y me han dado las instancias para poder **cumplirlas** y me han tenido la paciencia, y así ha sido y también ha sido como más tranquilo en ese sentido.” (E6, I6, F27)*

Se da cuenta de cómo el trabajo inunda todos los tiempos de los profesores en la institución educativa. Se describe la falta de tiempos para el esparcimiento entre los docentes, y cuando estos existen se transforman en momentos de desahogo frente al agobio laboral:

“Ósea yo siento que yo soy súper organizada, pero de repente es tanta la labor que tenemos nosotros, con los apoderados, con los niños, y me faltan instancias de repente de poder compartir con mis compañeros, que un almuerzo no sé si es solucionar un problema o un simple desahogo laboral, sino que también sea el reírnos, el cambiar un poco el chip del trabajo” (E6, I6, F28)

En cuanto al colegio particular no se nombra de forma explícita la excesiva demanda como agobio laboral. La queja acontece más bien por el lado de la exigencia y la expectativa en cuanto a cómo este debe realizar sus funciones, no contando con los tiempos reales para aquello:

“Porque tú tienes que estar enterado, tienes que estar encima de cosas para las cuales no tienes tiempo, tiempo real porque a veces te demanda tiempo de la casa. Y las instituciones en eso son inmisericordes, no te dicen nada, pero lo esperan...” (E3, I3, F25)

2.1.2. La gran cantidad de estudiantes en aula en el contexto municipal y particular subvencionado

En este punto se encuentran diferencias en los distintos establecimientos educacionales. Tanto en el colegio municipal como en el colegio particular subvencionado la cantidad de estudiantes por aula (45) produce frustración en los docentes, ya que se refiere no tener la capacidad para poder brindarle la atención necesaria a cada estudiante. En el colegio particular se cuenta con menos estudiantes por aula (35) y no es una temática que emerja de manera significativa en el discurso de los docentes.

Es así como una profesora del colegio municipal señala sentir agrado por su trabajo en términos generales, pero releva lo problemático de la cantidad de estudiantes:

*“Me siento contenta, si está el tema de las niñas, **el tema de la cantidad y todo**, pero nos dejan trabajar bien” (E1, I1, F13)*

En ese sentido la misma profesora profundiza, asociando tener una gran cantidad de estudiantes a tener una gran cantidad de problemas, sintiendo frustración por no poder hacerse cargo de los mismos:

*“Lo que menos me gusta, no tiene que ver con las niñas, es en términos administrativos, el tema de que **son muchas**...son 43... son una cantidad enorme, **son tantos problemas que uno no alcanza a abarcarlos todo** y eso lleva a una frustración, porque uno dice, en realidad el tiempo no da.” (E1, I1, F4)*

2.1.3. Diferencias significativas en cuanto a los espacios físicos y profesionales de apoyo en los distintos colegios

En este punto se perciben diferencias significativas en los tres establecimientos educacionales. En el colegio particular se destacan los espacios físicos disponibles y los profesionales de apoyo como un aspecto que facilita el trabajo. En el colegio particular subvencionado en tanto, los profesionales de apoyo se consideran como un recurso efectivo para apuntalar la labor docente. En el colegio municipal en tanto existen problemáticas en este ámbito, por una parte debido a no contar con los espacios físicos suficientes para los profesores y además que los profesionales de apoyo no dan a vasto para responder de forma oportuna a los problemas sociales, relacionales o psicológicos de las estudiantes.

Es así como una de las profesoras del colegio municipal señala en cuanto a los espacios con los cuales se cuenta para reunir a todos los profesores:

*“Si nos falta más trabajo como equipo, como unirnos más. Donde es tan grande el colegio, **no tenemos el espacio para estar todos juntos**” (E1, I1, F18)*

Otra de las profesoras del colegio municipal señala en cuanto a los profesionales de apoyo que cuando las derivaciones no tienen los resultados esperados, se sienten desgastadas

emocionalmente ya que visualizan problemáticas que son importantes, pero se sienten sin las herramientas para poder solucionarlas:

*“Llega un límite que **hay problemas que tú no los puedes solucionar** porque se te escapan de las manos, son problemas que o se vienen arrastrando por mucho tiempo o simplemente no pudiste solucionarlos. Cosas como de disciplina, peleas etc...que tienes que hacer alguna derivación y de repente veis que **esa derivación no avanza**, y queda estacado hasta donde mismo quedaste tú. **Entonces ese es como el desgaste**” (E2, I2, F28)*

2.1.4. Valoración de los estilos directivos “cercaos” y de la autonomía en el trabajo docente

En cuanto a las percepciones de los docentes acerca de las relaciones laborales en las distintas instituciones, se puede señalar que en el colegio municipal se da cuenta de cómo estas cambian dependiendo de los diferentes estilos relacionales de los directivos:

*“Va cambiando según el ambiente del establecimiento porque yo acá he **trabajado con tres directoras distintas, o cuatro**...entonces eso igual influye harto en las relaciones humanas.” (E2, I2, F11)*

Ahondando en la temática de los estilos directivos, se puede señalar que las docentes del colegio municipal valoran la autonomía de los profesores en cuanto a la realización de su trabajo y el sostener relaciones más cercanas con dirección. En este punto aparece el miedo como posibilidad en la relación con algunos estilos de dirección al manifestarles problemas, así como está emoción no aparece en los estilos de dirección más cercanos:

*“Lo que veo que favorece harto es que **la directora** que tenemos ahora **nos deja ser**, nos permite ser bastante libres en nuestra metodología, cuando uno tiene un problema es **super cercana** y puede conversarlo, es más cercano no es como una barrera que uno tiene. Entonces ahora si uno tiene un problema, **uno no tiene miedo de plantearlo**, por ejemplo en el consejo, pero no es como que uno se tenga que quedar callado porque sino tienes miedo de que te vayan a echar.” (E2, I2, F11)*

En tanto el establecimiento particular subvencionado al ser un colegio católico, posee un carácter específico en cuanto a su cultura institucional. Es así como un docente relata como existe una alta motivación por el trabajo y una cultura de la innovación constante que no tiene límites. En ocasiones esto se volvería problemático para la salud mental de los docentes. La situación se justifica a nivel organizacional en el principio “amar al prójimo” finalmente excediendo las propias capacidades en el trabajo con otros:

*“En particular en este colegio, su **estilo de trabajo** también es de pura **motivación** entonces si se nos ocurre hacer un díptico o un dinosaurio gigante, ahh lo hacemos no más po...si es que hay que quedarse hasta las 3 de la mañana nos quedamos hasta las 3 de la mañana pero **hay que hacerlo**. Pero eso **no termina siendo muy sano después de un rato**....es como **trabajar, trabajar, trabajar, trabajar**...yo creo que tiene que ver como con el amor, **con tratar de amar a los estudiantes**...y si es algo de ser católico, al final de amar al prójimo y lo que uno tiene más próximo son efectivamente sus estudiantes...y **uno por amar al prójimo excede sus capacidades**, lo que es bueno y malo a la vez...porque por un lado uno tiene que ir **modificando algo, para ir amando cada vez más** porque sino estás puro marcando el paso y por eso creo que muchos profes hacemos el esfuerzo de ir renovando y no ir copiando la clase del año pasado...” (E5, I5, F27)*

Ambos docentes reconocen que existe un “muy buen ambiente” en el colegio particular subvencionado, ya que principalmente se sienten “acompañados” en la labor, dando cuenta de tener confianza con directivos y los otros docentes para poder expresar emociones como frustración y alegría:

*“Yo diría que es **demasiado favorable**, es súper agradable, yo **me siento súper acompañado en la labor**, en el sentido de entender la exigencia que es ser profesor, no es que hagan algo al respecto, pero siento que lo entienden por lo menos, los directivos...los colegas tengo mucho fiato, **son personas con las cuales uno puede descargar sus frustraciones y también su alegrías**...” (E5, I5, F3)*

En este sentido una de las docentes refiere ambivalencia en términos emocionales con respecto a la cultura organizacional. Señala que el ambiente grato y cercano a la vez produce en ocasiones “una sobre confianza” en cuanto a la demanda de trabajo del docente:

“Acá es un rico ambiente, pero también hay una sobre confianza sobre eso, se me produce una, como una contrariedad, como algo opuesto que debido a tanta confianza también te van sobre cargando con más cosas...” (E6, I6, F30)

Ahondando en la temática de los estilos directivos, se puede señalar que la autonomía para la organización del propio trabajo es una característica altamente valorada por los docentes. Esto es señalado por una docente del colegio municipal y también una profesora del colegio particular:

“Me siento bien, me gusta mi trabajo, eso es importante. También me siento cómoda en este colegio, este colegio te permite ser, hacer y deshacer...” (E1, I1, F13)

A la vez se considera que la autonomía es un valor para poder enfrentar de una forma más satisfactoria la alta demanda de trabajo que se les solicita:

“Eso yo creo que es muy importante, porque nosotros tenemos mucho trabajo, entonces el tema burocrático está demás y este colegio me posibilita hacer todo lo que se me ocurra, y si es en post de las niñas” (E1, I1, F13)

Se releva además en el colegio particular la posibilidad de contar con los materiales y recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la labor, lo que además de la autonomía produciría emociones positivas en los docentes tales como el sentirse contento y el sentirse privilegiado:

“A mí que me encanta que los cabros hagan carteles, disertaciones, o este diccionario poético, tengo el material para buscar los papeles, no te cuestionan... ¿porque estás haciendo eso? Entonces yo valoro todo eso. Entonces de verdad sería...me siento bastante privilegiada trabajando aquí y estoy contenta además.” (E4, I4, F14)

2.2. Características del vínculo entre docentes y estudiantes

En esta categoría central se describe el vínculo entre docentes y estudiantes. Para esto, en un primer momento se construye un código relativo a la comprensión de los docentes sobre la escuela y el ser docentes, vislumbrándose diferencias en estas concepciones, este código se nombra como *El vínculo con los estudiantes*. Desde ahí se presentan una serie de códigos que dan cuenta de una serie de funciones y cualidades que tendría el vínculo entre docentes y estudiantes, los cuales no estarían prescritos en el trabajo docente, pero que sin embargo para los profesores se consideran como fundamentales en su trabajo diario. Es así como se presentan los siguientes códigos; *Necesidad de involucrarse con los estudiantes para el aprendizaje, necesidad de considerar las particularidades de los estudiantes en el trabajo docente* lo que incluye la consideración de los intereses, contextualizar los aprendizajes a los mismos, atender a las necesidades de las minorías y estimular los talentos de los estudiantes. A continuación, se desarrolla el código relativo a *La contención afectiva de los estudiantes en el trabajo docente*.

2.2.1. El vínculo con los estudiantes

En los relatos de los profesores existirían distintas visiones de la educación y por ende del vínculo con los estudiantes. Algunos profesores dan cuenta de la “escuela antigua” la cual principalmente da importancia a la disciplina, entendiendo el rol del estudiante como pasivo y el rol del profesor como activo. Esta manera de concebir la escuela tendría su origen en cómo fue la propia experiencia escolar de los docentes:

*“Tengo una relación súper buena con las chiquillas. Yo cuando empecé **era como más estricta porque uno viene con la escuela antigua (...)** cuando uno no hablaba, tenía que estar callado, **de cuando yo fui estudiante**” (E2, I2, F2)*

A la vez se considera por parte de algunos profesores que los docentes con más edad serían menos proclives a los cambios, y mantendrían con más fuerza la idea del estudiante como un sujeto pasivo:

“Algunos profesores están como súper...como súper dispuestos a escucharte y a ayudarte

*en lo que uno le pida o lo que el especialista externo te da...generalmente esto pasa con los profesores más jóvenes, con **los profesores más adultos, ya son como más cuadrados en su estructura de trabajo...**hay un recelo muy grande, para ellos el niño tiene que estar sentado, en silencio, trabajando y no entienden que el niño se puede mover en la silla (...)entonces **los profesores que llevan más años trabajando, a veces son los más complejos para hacer estos cambios estructurales en la sala**” (E6, I6, F18)*

En cambio, la relación que establece el docente con sus estudiantes es distinta en la llamada “escuela nueva”, ya que en esta es más cercana y horizontal:

*“Hice una práctica en una escuela SIP, en la cual son súper estructurados, ellos hablan de la **normalización de los chiquillos**, ellos eran súper estrictos, entonces yo agarré como esa misma técnica de promover el silencio, pero cuando empecé a trabajar, me di cuenta que eso no daba nada de resultados. **Lo único que uno conseguía era alejar a las chiquillas o que te tuvieran miedo**” (E2, I2, F2)*

Es así como en la “escuela nueva” se promueve el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, y no sólo la entrega de conocimientos. Se valora la autonomía y la contribución a que los estudiantes tengan una buena autoestima en el área académica:

*“La principal labor del docente refiere a desarrollar aprendizaje de las chiquillas o bien que vayan desarrollando habilidades, pero al final yo creo que eso se puede adquirir en distintos lados, también con los papás pueden ser una gran ayuda. **Acá lo que se hace mucho es fortalecer las habilidades blandas de las chiquillas como sociabilizarse, ser capaz de comunicarse o simplemente que sean capaces ellas mismas de preguntar cuando tengan dudas, es lo que más les cuesta.**” (E2, I2, F1)*

En la misma línea el docente del colegio particular relata como el fomentar que los estudiantes tengan una elevada autoestima en relación a su área de aprendizaje se ha vuelto una prioridad en su labor:

*“A mí me importa mucho **la contribución al autoestima** que pueda hacer, se cree que la*

*matemática es para la gente inteligente, entonces a la gente **que le va mal en matemáticas se le va marcando una herida**. Yo creo que todos tenemos el derecho a sentirnos inteligentes y eso ha sido lo que a mí me ha movido como profe de matemáticas, contribuir a eso.” (E3, I3, F1)*

A la vez, en esta “escuela nueva” es importante para los docentes el tener una relación cercana y horizontal con los estudiantes, en la cual exista confianza por parte de los escolares hacia ellos y de esta forma tengan un rol más activo en las clase:

*“Otra cosa que para mí es muy importante en esta profesión es que me sientan un ser humano y que no me tengan susto...yo soy una persona igual que ellos, tratarlos con respeto y cariño. **Que me sientan cercana**, lo que no significa que se me van a subir a la cabeza, sino que somos cercanos...” (E4, I4, F16)*

Es así que esa confianza y que sean más participativos en las clases es algo que se va desarrollando, el profesor desde la lógica de la “escuela nueva” promueve de forma intencionada. Se da cuenta de emociones positivas por parte de los docentes al lograr la participación de los estudiantes en las clases:

*“Se **subestima mucho a los niños chiquititos**, se cree que cuando son pequeños hay que darles todo listo...y yo he ido entendiendo que no, que **ellos tienen que descubrir, que tienen que jugar, que tienen que caerse, equivocarse, dar opinión, equivocarse en su opinión, cambiar de opinión**, y siento que me encanta eso, me encanta que tengan opinión y que me discutan...” (E6, I6, F26)*

Los docentes consideran que la afectividad y el mantener una relación cercana con los estudiantes es importante para poder lograr los objetivos de aprendizajes. Es así como se señala que:

*“Yo siento que tiene mucho que ver **la afectividad con el tema de la educación** hoy en día, **si la niña no se ve involucrada conmigo no va a aprender”** (E1, I1, F1)*

A la vez, otra profesora del colegio municipal habla de realizar tratos con las estudiantes, en las cuales se tratan la oportuna realización de las actividades planificadas por la profesora con la oportunidad de llevar a cabo actividades que son más significativas y cercanas a los intereses de las estudiantes, es así como señala:

*“Pero en general soy permisiva con las chiquillas siempre que ellas me cumplan con ciertas cosas. Entonces **trato de hacer como esta balanza**, por ejemplo me preguntan “¿tía podemos ensayar para las alianzas? Bueno 10 minutos, pero siempre que yo alcance a hacer todo lo que tengo que hacer, sino no”. (E2, I2, F2)*

2.2.2. Necesidad del trabajo docente de atender las particularidades de los estudiantes

Según la información analizada, se puede identificar como los docentes de forma continua ponen el acento de la importancia de atender a las particularidades de los estudiantes. Esto se expresa de diferentes maneras en las relación, por una parte existe una necesidad de conocer los intereses y talentos de los estudiantes. La identificación de los intereses de los estudiantes, se relaciona con el fin de contextualizar los contenidos de las clases y promover la motivación de los mismos;

*“Trato de involucrarme mucho con ellas, saber lo que piensan, **me preocupó de sus intereses**, sobre todo al explicar las clases trato de **traerles cosas que les llamen la atención** según sus intereses.” (E1, I1, F1)*

En este sentido también sería una tarea no prescrita del docente acercar los contenidos pedagógicos a los intereses de los estudiantes considerando la brecha generacional que existe entre ambos:

*“Lo que más me gusta de la relación con las chiquillas es conversar harto, ósea que me cuenten sus cosas, enterarme de lo que está pasando (...) **es súper distinto a lo que uno vivió o a lo que uno cree**, las **chiquillas me acercan a la realidad**, lo que me hacen es pegarme los cables a tierra entonces eso igual me ayuda en el sentido de **saber de dónde agarrarme cuando les hago clases**, y saber que ejemplos utilizar o que hay cosas que no les interesan para nada, entonces antes de empezar ya empiezo “ yo sé chiquillas que esto*

lo van a encontrar fome, pero vamos a hacer esto, les puede servir para esto” (E2, I2, F3)

Es así como se entiende también que es relevante conocer a los estudiantes y sus características particulares, aunque esta no sea una demanda explícita de las instituciones:

*“Cuando me preocupa un niño no siento que sea tan explícito que yo a veces me ponga a conversar con él o saber de su interior. O cuando me leen, o como en lenguaje hay hartas cosas que tienen que escribir a veces yo les repito, y se sorprenden pero porque **“a mí me queda grabado lo que tu dijiste**, para que veas que yo te escuché, entonces eso no sé si está tan explícito que yo siendo una profesora de asignatura tenga que conocer más allá a mis alumnos” (E4, I4, F28)*

A la vez los docentes hacen referencia también a mostrar sensibilidad por las necesidades del estudiante, especialmente de los niños más silenciosos. En este contexto una profesora señala:

*“Hay niñas que son más espontaneas, resaltan más, pero hay otras que en realidad si tú les estás preguntando pasan totalmente desapercibidas, se ponen invisibles (...) Es complicado con cursos tan grandes, porque muchas veces uno al final lo que hace es **tratar de responder a la mayoría** y cuesta harto enfocarse a las que son minoría, sobre todo en las que son más calladas, o no preguntan mucho.” (E2, I2, F1)*

Se reconoce como parte del rol docente el estar atento y estimular los talentos de los estudiantes. Es así como una profesora de lenguaje al relatar su experiencia, señala que al gustarle su profesión sería natural para ella ejercer la función de cuidado para con sus estudiantes a través de la estimulación de sus talentos:

*“Valeria ¿con quién estudiaste? no estudié sola, te felicito le dije, tuviste una prueba muy buena, primera vez...es **la mejor prueba que te he corregido** yo personalmente, te felicito” Esas cosas me nacen, no tengo que estar pauteada...creo que eso es de criterio, no sé, **a mí me gusta esta profesión entonces a mí me nace decirle eso a los niños.**” (E4, I4, F16)*

2.2.3. La contención afectiva de los estudiantes en el trabajo docente

A la vez, este conocer de manera más profunda a sus estudiantes no sólo se refiere a conocer acerca de sus intereses y talentos. Sino también se describe la importancia de identificar las emociones y problemáticas de los estudiantes para el trabajo docente:

*“Entonces ahora soy súper relaja con las chiquillas, entonces eso me **hace más cercana y no estar en este podio de autoridad**, que no me gusta. Además, que igual dedico harto tiempo a preguntarles, ¿cómo están? ¿Qué hiciste? En mi curso de jefatura, por **lo menos dedico 15 minutos antes de cada clase a hablar de cómo están, que hicieron, ver si hay algún problema**” (E2, I2, F2)*

A la vez, algunos profesores señalan que además de escuchar y conocer los sentimientos de los estudiantes, es importante contenerlos afectivamente y ayudarlos a abordar sus emociones entendiéndolo como parte del trabajo docente. Es así como una profesora ilustra esta función, la que promueve a través de la identificación de la angustia ante las evaluaciones y la contención emocional para los estudiantes:

*“Porque finalmente para tener relaciones de mayor cariño, si o si depende de la educación y también como uno como profesor entregue las cosas...el respeto (...)o **si lo veo que está medio angustiado bajarle la angustia** ...porque me entiendes que si yo veo a un niño en una evaluación lo primero es que no se angustie (...)“**¿qué te pasa?...no es que no entiendo esta pregunta...no te preocupes , yo te la voy a explicar**” pero si veo, veo a veces que está muy angustiado a veces lo he llevado pa afuera y le digo “está bien, conversemos un minutito, es una prueba no ma, **si no te va tan bien podemos hacer otra evaluación** (...) cuando se angustia es porque no entendió la pregunta o porque a veces son muy niños muy presionados por la casa (...) y los niños aunque están presionados por sacarse buenas notas, siento que ahora se angustian menos, quizás porque saben que yo les explico , ya **me conocen**” (E4, I4, F22)*

Además, se constituiría como relevante en el trabajo docente conocer las situaciones familiares de los estudiantes y como estas repercuten en sus emociones. Este ámbito de acción pone en cuestión al docente y como debería actuar frente a estas situaciones:

*“Tratar de llevar la mayor coherencia y consistencia en lo que estás diciendo, a la vez que es súper emocional también que uno sabe chuta, **como están los estudiantes si uno se está quedando dormido, ¿le llamo o no le llamo la atención?** Sé que hay problemas en la familia, es probable que esté muy cansado...pero igual tiene que poner atención en clases...” (E5, I5, F22)*

En este sentido los docentes señalan el entender que su rol en cuanto a la intervención en las problemáticas familiares tiene limitaciones, por lo que principalmente lo que realizan refiere a entregar orientaciones a los apoderados desde sus creencias personales:

*“Si las niñas están pasándolo mal en su casa...**ver la posibilidad de ayudarlas**, muchas niñas son de padres separados, otras niñas tienen problemas de padres que golpean...**entonces al final uno trata de ser psicóloga, trata de ser socióloga, involucra todo**, generalmente uno quiere ayudar más pero como profesora uno llega hasta ahí no más, **a lo más llamar al apoderado, citarlo, conversar con él, orientarlo**, entonces más que eso uno no puede hacer.” (E1, I1, F2)*

3. Emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes

En esta categoría se distinguen dos categorías centrales, en un primer momento se refiere *la complejidad de los docentes para nombrar sus emociones*, y luego se describen *variedad de emociones vividas por los docentes en la relación con los estudiantes*.

3.1 Complejidad para nombrar las emociones

En un primer término se da cuenta de lo complejo que es para los profesores hablar de las mismas, distinguiendo dos códigos en esta categoría *La novedad de hablar de emociones* y *Facilidad de hablar de emociones a través de metáforas*.

3.1.1. La novedad de hablar de emociones

La temática de las emociones en su trabajo se constituye como un tema novedoso para los docentes, señalando que no existe una elaboración profunda al respecto, lo que queda reflejado en la siguiente cita:

*“Quedo con la sensación de haber sido fragmentario a medida que fue pasando la entrevista, y te pido disculpas por eso...pero las preguntas también son, ósea **me colocas en una situación que es algo novedosa**, de la cual no estoy...no he tenido la oportunidad de elaborar, y de sistematizar, y decir esto es lo que creo y esto es lo que pienso.” (E3, I3, F32)*

Es así como en ocasiones los docentes se mostraron algo perplejos al tener que nombrar sus emociones en el trabajo, así como con la necesidad de ser reafirmados en cuanto a si estaban en lo correcto al mencionar sus emociones:

“No sé si es como una emoción, pero como mucha pasión” (E5, I5, F24)

Se observa también como ante esta situación de novedad los docentes en general buscan la reafirmación de la entrevistadora en cuanto a si estaban respondiendo de forma correcta en este plano:

“Alegría, entusiasmo, ganas... “¿son emociones esas?” (E3, I3, F29)

3.1.2. La facilidad de hablar de emociones a través de metáforas

Tal vez debido a la dificultad para nombrar las emociones por parte de los docentes, se puede señalar que ellos recurren frecuentemente a metáforas para señalar las mismas. A continuación, se dará cuenta de algunas de las metáforas utilizadas por los docentes para nombrar las emociones en el trabajo. En primer término, se identifican metáforas relacionadas con el propio cuerpo. En relación al cansancio el cual es mencionado a través de la expresión de sentirse “exprimido”:

*“Me tocó hacer primero en dos oportunidades y llegaba agotadísima era una sensación de que me **exprimían** los niños acá” (E2, I2, F10)*

Se alude también al cuero, posiblemente refiriéndose a las posibilidades corporales para realizar más de la propia labor:

*“No me da el **cuero** para hacer más” (E5, I5, F26)*

Otra profesora en tanto señala el “explotar” y de ser “chispita” haciendo alusión a manifestar de forma repentina la rabia que siente:

*“Yo soy súper habladora, como que **exploto** y converso con los profesores” (E2, I2, F9)*

A la vez en la siguiente cita se evidencia la asociación entre la expresión de la rabia con lo infantil:

*“Yo soy **chispita**, entonces yo soy como un **bebé**, así como que soy bien expresiva y me enojo fácilmente por injusticias, que no necesariamente me pasan a mí, sino que me pasan a otros, me da rabia, me enojo, me descoloco” (E2, I2, F22)*

A la vez al hablar de la rabia, una profesora lo expresa aludiendo a un monstruo que aparece cuando sale de las clases:

“Y por eso cuando entro a la sala pa mi es otra cosa, pero salgo a recreo y es como ahhh...se me vuelve el monstruo” (E6, I6, F30)

En segundo término, surgen metáforas relativas al reino animal, por una parte, una profesora habla de “parecer pulpo” refiriéndose a su sensación ante las múltiples tareas solicitadas. Es así como el hacer múltiples cosas al mismo tiempo se asocia al desgaste emocional:

*“Súper **desgastante**...empiezas a **parecer pulpo**, empiezas a hacer millones de cosas” (E2, I2, F27)*

Otra profesora en tanto habla de “antenas” para describir la emoción relativa al estado de alerta en el cual debe estar durante las clases, específicamente cuando los estudiantes realizan exposiciones:

“Voy a tener que cuando está un niño presentando sentir que tienes que estar con todas las antenas así...paradas” (E4, I4, F18)

Parece interesante destacar a la vez como dos profesores hacen alusión a la idea de portar una mochila, para describir la carga emocional que conlleva su trabajo. Esta carga emocional iría en aumento conforme va pasando el tiempo del año escolar:

“Porque yo creo que el profesor se lleva una carga emocional, a fin de año se nota, se nota. Ósea yo te digo llegamos en Marzo con una cara y llegamos en Diciembre con otra, entonces es como una mochila que uno se lleva todos los días y la trae el otro día” (E1, I1, F10)

En el mismo sentido frente a la temática de la sobrecarga emocional, se alude a la mochila, pero en esta ocasión en relación a demandas que sobre pasarían su ámbito de acción:

“A veces siento que a los profesores se nos está poniendo una mochila de tener que educar en situaciones que, siento que a veces son de la casa” (E4, I4, F2)

En este sentido se da cuenta de una sensación de falta de apoyo en cuanto al abordaje de la carga emocional mencionada, lo que sería representado a través del llenado de la mochila:

“Una mochila que uno se lleva todos los días y la trae el otro día, y nadie te la saca, al contrario...te la van llenando, te la van llenando...eso yo siento, no hay nadie que la vacíe y diga a yo aquí te apoyo.” (E1, I1, F10)

3.2. Variedad de emociones vividas por los docentes en la relación con los estudiantes

En esta categoría se agrupan varios códigos distintos, ya que como su nombre lo anuncia se encuentra una alta variedad en cuanto a la intensidad y cualidad de las emociones que los docentes experimentan en la relación con los estudiantes. En un primer término se presenta

el código referente a *emociones ante situaciones inesperadas*, en el cual se describen como ante los eventos que no están planificados (IC) surgen una amplia variedad de emociones por parte de los docentes, siendo un desafío para los mismos el experimentarlas y a la vez tener una actuación oportuna frente a las situaciones que se están desencadenando en el espacio del aula. En un segundo término se presenta el código relativo a *mutua influencia de emociones entre estudiantes y docentes*. Luego se da cuenta de emociones de los docentes en su relación con los estudiantes, aquí encontramos *entusiasmo ante el aprendizaje, rabia ante la irresponsabilidad de los estudiantes, cansancio ante la vigilia permanente* y finalmente *exigencia de ser cariñosos con los estudiantes*.

3.2.1 Emociones ante situaciones inesperadas en el contexto del aula:

En relación a los incidentes críticos descritos por los docentes, los mismos abordan situaciones inesperadas del aula que surgen con los estudiantes, las cuales producen perplejidad en ellos e irrumpen con la planificación de la clase. Se describen las emociones de los profesores a partir de estas situaciones, siendo relevante en un primer término el que son situaciones desestabilizantes para ellos, incluso llegando a experimentar desorientación física en la misma sala de clases :

“Siento que me desoriento en la sala, que pierdo la noción de donde están las cosas...porque cuando uno tiene un problema con un alumno y cuando es masivo, es fuerte...es fuerte, jódesea te puedes colocar ahí como ta! Pero por dentro...” (E3, I3, F17)

A partir de las pautas de registro de incidentes críticos entregadas a los profesores y las entrevistas en profundidad se pudo obtener la siguiente información con respecto a las emociones que surgen ante estos hechos.

En dos de las situaciones descritas tanto por la profesora (1) y profesor (4) existe una coincidencia, ya que los estudiantes no realizan las actividades escolares debido a emociones causadas por situaciones familiares. Ante esta situación, en un primer momento la profesora (1) amenaza a la estudiante con una reprimenda si es que no sigue las actividades de la clase: *“Te vas a quedar sin recreo si no trabajas”*. En un segundo

momento, en ambas situaciones los profesores advierten que los estudiantes están conmovidos por situaciones emocionales, por lo que ambos llevan a los escolares a lugares fuera del aula. De esta forma propician un clima de confianza para que ellos puedan revelar sus emociones frente a las situaciones que los aquejan. Ambas circunstancias refieren a problemáticas de tipo familiar, en los dos casos los profesores contienen afectivamente a los estudiantes.

A la vez, ante las dos situaciones los profesores experimentan emociones intensas; la profesora (1) señala sentir principalmente emociones de pena y angustia debido al miedo de la niña por la situación de violencia intrafamiliar en su hogar. A la vez señala sentir deseos de proteger en mayor medida a la menor, señalando sentir la necesidad de *“llevármela a mi casa”*, pero sin embargo sentirse limitada al no poder hacerlo.

El profesor (4) en tanto, relata tener la sensación de quedar pasmado ante la problemática revelada por el estudiante, referente a que nadie de su familia había recordado su cumpleaños, es así como señala *“no saber que decir ante un problema insoluble”*. Da cuenta de experimentar varias emociones al mismo tiempo; como son la preocupación por la situación, confianza en si mismo e impotencia ante la negativa, en un primer momento, de hablar del estudiante. Es así como ante la inseguridad frente a las propias habilidades para intervenir en la situación, siente *“resiliencia”*, en el sentido de seguir insistiendo en generar un dialogo con el estudiante. En un segundo momento relata sentir perplejidad ante el llanto del menor, inseguridad, tristeza por la situación vivida por él, sentimiento de satisfacción por la propia actuación, miedo por abandonar al curso y poder ser cuestionado por otros agentes del colegio.

Otras tres de las situaciones descritas tanto por la profesora (2), como por los profesores (5) y (6), tienen en común contar con un estudiante que interrumpe con su comportamiento la clase, teniendo que adecuar y/o modificar la planificación pedagógica.

En la primera situación la profesora (2) relata como la estudiante padece de una condición psiquiátrica particular, en ocasiones es reticente a realizar las actividades pedagógicas, lo que es vivenciado por la profesora como *“ser puesta a prueba”* de manera constante. Su reacción ante esto refiere a adecuar los contenidos y metodologías de acuerdo a las características de la niña. Esto le provoca por una parte intenso temor debido a no saber

cómo será el estado de ánimo de la estudiante dependiendo del día, lo que expresa a través de la siguiente oración “*es como estar pisando huevos*”. Por otra parte, describe sentir una intensa frustración por no poder realizar ciertas actividades con el grupo-curso por las características de la estudiante.

El profesor (5) en tanto, describe sentirse perplejo ante la situación, además de agotamiento, frustración y enojo, lo que lo lleva a finalmente levantar la voz y expulsar al estudiante de la clase. La frustración también la describe en relación a no poder continuar con la planificación de la clase, ya que esta estaba cuidadosamente diseñada para ser atractiva para los estudiantes. La profesora (6) destaca especialmente la frustración vivida con un estudiante al no lograr contenerlo afectivamente. En este relato la rabia y frustración es hacia sí misma, por sentir que no cuenta con las estrategias para poder cambiar el comportamiento del menor.

El último caso concerniente a la profesora (3) refiere a la pérdida de un objeto por parte de una de sus estudiantes. Ella queda pasmada ante el hecho y lo describe como algo curioso, a la vez hace hincapié en que es un tema delicado en su abordaje, ya que no puede inmiscuirse en los objetos personales de los estudiantes. Señala también tener las emociones de ternura y pena por la niña.

3.2.2. Mutua influencia de las emociones entre docentes y estudiantes

Desde los resultados de la investigación, se puede señalar como relevante el que varios profesores den cuenta de la “bidireccionalidad” de las emociones, es así como señalan que sus emociones están en relación directa con las emociones de los estudiantes, existiendo una suerte de “contagio” entre ambos actores:

*“He llegado de mal humor, y siento que las niñas me ven y **también se ponen pesas.**” (E1, I1, F19)*

Es así como una profesora da cuenta, de cómo las emociones de los profesores repercuten en las emociones de los estudiantes y finalmente en cómo se desarrolla la clase:

“Lo que más me gusta es el contacto con las chiquillas, porque...es raro que yo salga

como achaca de una clase, porque me río un montón, pero esto es básicamente porque yo aprendí, entendí más que aprendí que si yo me veo contenta con las chiquillas ellas también demuestran lo mismo. O sea, siempre pasan cosas en la clase y nos matamos de la risa, a mí me gusta el contacto con la gente y sobre todo con las niñas” (E2, I2, F21)

En la misma línea otro profesor relata, como luego de contener a un niño, sacándolo fuera de la sala de clases, se sentía contento y satisfecho por su actuar, al mismo tiempo percibe al curso tranquilo y aprobando la acción que había ejecutado:

“Con estos dos episodios yo pude ser cariñoso, yo pude hacer esto, yo soy capaz de esto, puedo aportar, puedo contribuir a que alguien se sienta bien, se sienta consolado y cuando entré a la sala de nuevo, yo lo sentí en el grupo , en la mirada, la mirada de los niños, hay una mirada... como te puedo decir... de “yo sé en lo que tú estabas y que bueno”, no creo que me lo invente, yo creo que es cierto porque yo también estaba contento, estaba satisfecho y el curso era un remanso...” (E3, I3, F11)

3.2.3. Emociones de los docentes en la relación con los estudiantes

En relación a emociones vividas por los docentes en la relación con los estudiantes, un profesor reporta como características propias de la juventud de los estudiantes le aportan a él mismo sentirse joven:

“Lo que más me gusta de la relación con los estudiantes es la jovialidad, la alegría, que los chiquillos aportan, la esperanza, la candidez que ellos tienen...me gustan como son los jóvenes, me hacen ser joven a mí también” (E3, I3, F2)

Por otra parte, lo de la reciprocidad es usado como argumento por una docente al considerar que el tipo de trato que ella tiene con los niños debiese similar al trato que los niños tengan con ella:

“Hace su presentación y de repente yo estaba hablando y empezó como blablabla y le dije “A ver Carmen, esa es una mala educación...yo no te estoy gritando, yo nunca te he tratado mal, así que tú tampoco me puedes tratar así” (E4, I4, F16)

Por último, los docentes hacen diferencia según la edad de los estudiantes en el tipo de transacción que pueden tener con ellos, es así como coinciden en que los estudiantes menores son más cariñosos y abiertos en la relación con los mismos y a medida que van siendo mayores cada vez se vuelven más distantes con la figura del profesor:

“Creo que los niños chicos tienen una ventaja, yo los encuentro más cariñosos...o sea son más niños, más transparentes, están más llenos de ...O sea cuando la gente va creciendo, la gente se va poniendo más ...más capas, más barreras, defensas, protecciones yo creo” (E4, I4, F19)

Y en ese sentido, hay docentes que también manifiestan el resentir que la relación de cuidado no sea mutua. Es así como valoran altamente cuando los estudiantes muestran cuidado y preocupación hacia ellos:

“Respetar, en saludar, en dar las gracias cuando le entregas una prueba, me entiendes en esa gentileza, que creo que son tan importantes en la convivencia, porque esta es una actividad permanente de contacto humano se agradece mucho para los niños que son más así, gentiles, que te preguntan cómo estás, o que tengas un buen fin de semana, se agradece mucho” (E4, I4, F2)

3.2.3. Emociones en la relación con los estudiantes

Se puede destacar por una parte como casi todos los docentes dan cuenta de emociones tales como “entusiasmo” “pasión” en relación con el trabajo directo con los estudiantes. En la siguiente cita la profesora da cuenta de cómo los resultados de su labor pedagógica no dejan de reportarle sorpresa y asombro ante la creatividad de los estudiantes:

“El contacto con los alumnos, cuando veo que hacen un trabajo bonito y el descubrir por ejemplo...eso siempre me sorprende de los seres humanos, como los seres humanos siempre son capaces de crear algo distinto” (E4, I4, F18)

Es así como a los profesores le entretiene el entusiasmo por el aprendizaje de los estudiantes:

*“Es muy entretenido también **el entusiasmo que tienen los niños para aprender**” (E5, I5, F22)*

Y en ese sentido hay percepción de ser un espectador de una evolución de los mismos en cuanto a su aprendizaje, lo que provoca emociones relativas a sentirse desafiados y entretenimiento:

*“A mí me encanta trabajar con niños, siento que ...es un gran desafío el estar y ver como aprenden (...) **ver la evolución de cómo van avanzando es muy entretenido**” (E6, I6, F26)*

En ese sentido un profesor destaca el gusto y pasión que siente por hacer clases, lo que considera necesario en la labor docente, ya que sentir esa pasión posibilitaría el transmitir pasión a los niños sentirse curiosos por aprender:

*“No sé si es como una emoción, pero como **mucha pasión** así...cuando estás como **con el corazón acelerado**...eso lo siento siempre en algún momento de la clase, y si eso en algún momento dejo de sentirlo, es el momento en que creo que hay que dejar de hacer clases...claro porque **si no te apasiona lo que estás haciendo mejor no lo hagas**...una profe también decía “ los errores de los médicos salen horizontales, nuestros muertos siguen caminando nada más” y **matar a una persona en términos de su curiosidad, es grave**...me gusta mucho hacer clases, mucho...me gusta mucho la dinámica de un colegio, particularment me gusta la dinámica de este colegio...” (E5, I5, F24)*

Rabia ante la irresponsabilidad estudiantes

A la vez aparece la rabia como una emoción recurrente, ya sea en la relación con los estudiantes al sentir que son irresponsables y no se esfuerzan lo suficiente por lograr los objetivos, demandándoles a ellos como profesores mucho apoyo para realizar las actividades:

*“Con las niñas, lo que me pasa es que me da **rabia que sean tan irresponsables**, esto de*

*individualistas y querer la respuesta rápida es **que sean poco esfuerza**, osea **quieren que uno les de todo**.. “tía como lo hago? Ah no sé...” y te lo dicen así, eso como que no me entra en la cabeza como pueden ser tan cómodas” (E2, I2, F22)*

La rabia identificada en la vivencia de los profesores no tendría lugar para ser expresada en su trabajo:

*“Si un chico era más insolente... **me daba como rabia y me quedaba ahí**...” (E4, I4, F16)*

La no expresión de emociones como la rabia sería también una expectativa del contexto educativo que rodea al profesor, en especial de los estudiantes:

*“Al final hacemos siempre una evaluación (...) por ejemplo en un curso me ponían que sea más bueno...y yo decía, “perdón la persona que haya escrito esto, a que se refiere con que sea más bueno? Claro al principio me sentí re mal, dije pucha soy re malo o soy muy exigente con ellos, pero me dijo “**no porque cuando nos portamos mal nos reta**” entonces **que tengo que hacer? No enojarse**” (E5, I5, F2)*

Cansancio ante la vigilia permanente

A la vez existe una sensación de cansancio en relación a los estudiantes a tener que estar muy atentos ante el comportamiento de los mismos:

*“Estás en un curso menos silencioso, menos respetuoso y tienes que **estar casi vigilando** ... esa cuestión la encuentro **agotadora** pa serte bien sincera (...) lo otro es tratar de estar alerta, cuando están hablando...” (E4, I4, F24)*

Se repite entonces la idea del cansancio con el trabajo general, como señala un profesor entendiendo el mismo cansancio en varios niveles; a nivel físico, emocional y cognitivo.

*“Me gusta casi todo en verdad...**lo que no me gusta es que cansa mucho**, porque cansa en los tres niveles creo yo de una persona; **cansa en nivel físico, cansa en un nivel emocional y un nivel cognitivo también**. Sobre todo, en básica tenemos que ser súper cuidadosos con*

el lenguaje, de las cosas que decimos y como las decimos” (E5, I5, F22)

Los profesores dan cuenta de sentir cansancio en su relación con los estudiantes, de todas formas, con el paso del tiempo el profesor relata como el estar atento a los detalles contribuye al vínculo que puede establecer con los estudiantes:

*“Me desgasta ser profesor jefe, a veces siento que la vida se va en cosas anodinas, yo eso le decía a la Cecilia a la Paulette, que me han hecho ver que no es anodino, que **ahí se juega la cosa, que en esos detalles se juega la cosa. En cuestiones nimias, porque es lo que te vincula con los alumnos.**” (E3, I3, F24)*

El cansancio aparece en los resultados de forma permanente en relación a las instituciones, se relata también una sensación de no lograr realizar todo lo que deben hacer y no avanzar con el cumplimiento de los objetivos:

*“Siento que no **abarco todo**, siento que **quiero muchas cosas y no avanzo**” (E1, I1, F14)*

Es así como en ocasiones el cansancio se vivencia más en la forma del desgaste profesional por parte de los docentes, teniendo también sentimientos de tristeza, desgano y rabia frente a las múltiples demandas de la profesión. Es interesante como en este sentido la profesora relata que cuando esta con los niños esta sensación se evaporaría:

*“**El desgaste se siente en la forma de negatividad de repente frente al venir a trabajar, como que no me dan ganas (...)** y yo lo he conversado con la directora, de decir...eeee....y ellos también lo han notado en mí, de que me sienten que no estoy tan alegre como antes, **hay ocasiones que me ven triste...me ven agobiada**, y si po yo siento que **de repente el venir enoja a trabajar, que lo que me pasa es que llego a la casa enoja pero cuando entro a la sala a mí se me pasa, siento que los niños no tienen la culpa de eso**” (E6, I6, F30)*

3.2.4. Exigencia institucional sobre las emociones docentes

Existen diferencias en los resultados, en cuanto al nivel de agrado y facilidad que los docentes manifiestan en su relación con los estudiantes. La contención afectiva se focaliza

en situaciones que son emergentes y que no son posibles preveer. Es así como un profesor señala tener dificultades con lidiar con las situaciones emergentes debido a que los procedimientos que debieran ejecutarse no están formalizados y que no contaría con los tiempos necesarios para atender dichas situaciones:

*“Bueno a mi todo eso **no me cuesta porque eso es formal y está establecido, es clarito, es matemático...el punto es todo lo emergente...lo emergente es lo emergente, es está llorando tu alumna anda a ver qué le pasa, anda altiro...Y gastas tu recreo en el cual tienes 2 minutos**” (E3, I3, F25)*

En la misma línea relata cómo se ha sentido exigido a tener que acercarse y profundizar en las relaciones afectivas con los estudiantes porque el contexto institucional así lo exige:

*“Eee un profesor de lenguaje de acá, **me reprocha, me dice “eres frío”** ... ¿seré frío? Me preguntaba yo, “no te conmueves”...me tocó el tipo pero uno tiene que aprender a ser más cariñoso” (E3, I3, F11)*

A la vez señala como desde la institución se espera que los profesores ejerzan este rol de cuidado, lo que sería una causa de protesta para él:

*“En una cultura que tú también quedas en falta si tú no sabes, tú tienes que saber y muchas veces no tienes como saber si los seres humanos tienen unas coordenadas de tiempo, espacio...yo protesto mucho contra eso. **Entonces hay que estar muy pendiente, muy encima, muy sensible... Con mucha antena. Y tener que responder a demandas, claro si no vas sabiendo te vas desprestigiando y eso también es dañino.**” (E3, I3, F25)*

A la vez se da cuenta de la responsabilidad que sienten en la relación de cuidado con los estudiantes. En esta se concibe a los estudiantes como frágiles y hay una exigencia de ser cuidadoso en cuanto a cómo actuar ante su vida afectiva. Habría un deber de proteger y de cuidar a los mismos por parte de los docentes:

*“Tú ves **la fragilidad de un niño** en situaciones másque puede tener dentro del colegio o en su vida familiar, cuando por ejemplo te cuenta situaciones que son delicadas, ahí yo*

*creo que uno tiene que tener mucho cuidado en el trato que tiene o en comentarle a las personas adecuadas (...) osea si lo tomo así yo creo que **efectivamente uno si tiene que proteger a sus alumnos y mirarlos**, porque no trabajas con una cajita trabajas con una persona que le pasan un sinfín de situaciones (...) **el cuidado de un ser humano que finalmente le están pasando siempre situaciones** y hay que estar atenta a que fragilidad puede estar viviendo.” (E4, I4, F20)*

4. Abordaje de las emociones que surgen en el trabajo por parte de los docentes

Esta categoría se da cuenta de los resultados de la investigación en cuanto a cómo abordan los profesores todas las emociones que surgen en su trabajo, las cuales fueron descritas anteriormente. En un primer momento surge la pregunta de dónde se aprende a realizar este abordaje, en este punto surgen dos códigos a *formación inicial y abordaje de las emociones de los docentes*, y *aprendizaje en relación a la propia experiencia profesional*. Luego se describen *distintas posiciones que adoptarían los docentes en ante la sobrecarga emocional: los indiferentes y las devotas*.

Luego se indaga acerca de los espacios existentes o inexistentes en las mismas instituciones educativas para abordar las emociones, a través de los códigos *supresión de las emociones negativas*, *falta de espacios institucionales para el abordaje emocional* y *búsqueda de apoyo en el trabajo para el abordaje de las emociones*.

Se evidencia que no existirían los espacios formales suficientes, por lo que los docentes tenderían a ocupar espacios de la vida privada para abordar las emociones del trabajo; ya sea con sus parejas, a través del deporte o en prácticas espirituales lo que se expone en el código *uso de los espacios de la vida privada para abordar emociones docentes*. Finalmente se concluye a través del código *Lo colectivo y lo creativo: sobre el abordaje institucional de las emociones docentes que surgen en el trabajo*.

4.1. ¿Dónde se aprende a abordar las emociones?

4.1.1. *Formación inicial y abordaje de emociones docentes*

Al indagar junto a los docentes por los aportes encontrados en la formación inicial para abordar las emociones del trabajo, se puede señalar que la respuesta más general refirió a no haber abordado el tópico:

*“Respecto a la formación inicial y aporte en la gestión de las emociones, yo siento que nada...pero nada, nada...si bien había supervisiones de prácticas, pero yo lo que sentía después de que salí de la Universidad y cuando yo empecé a trabajar sentía que, **nunca te enseñan a enfrentar**” (E2, I2, F17)*

Como se señala a continuación el foco de la formación estaría puesto más bien en temas pedagógicos, tales como la didáctica. Sin embargo, estos también serían tratados desde una perspectiva más bien teórica, lejana a la realidad contextual:

*“Cuando uno ve didáctica que es cuando uno trabaja ya con las manos al fuego con las asignaturas...claro uno presenta, da el tema, hace actividades todo, **pero esas actividades es muy distinto llevarlas a la práctica entonces nunca te están mostrando, así como miren casos, ojo con este tipo de niños...nada, nada**” (E2, I2, F17)*

Es así como un profesor señala que este tipo de tópico no es adecuado tratarlo en la Universidad, sino que son tipos de saberes que se adquieren a través de la experiencia:

*“Cuando uno estudia en la universidad yo creo que no, o sea es que también yo ya estudié hace mucho tiempo (...) **no siento que eso fuera como un trabajo de la universidad, lo que uno va a aprendiendo de sus emociones, las rabias, lo va como aprendiendo con la vida no ma**” (E4, I4, F15)*

Sólo una de las profesoras entrevistadas dio cuenta de haber tenido un taller en su formación universitaria, el cual trataba el reconocimiento y manejo de emociones:

*“En la universidad hicimos un curso de **manejo de emociones**, pero tenía relación con lo que yo viví como estudiante en el colegio, **para no repetir los mismos patrones de mis***

profesores en mi labor educativa. Cuando lo hice se me vinieron muchos profesores a la cabeza, que me provocaban mucha rabia, y de hecho ahora son mis colegas...” (E6, I6, F20)

La profesora en tanto describe su experiencia, dando cuenta de cómo se trabajaron estos tópicos en dicho taller. El foco en el abordaje de las emociones estaba centrado en expresar las distintas emociones y aceptarlas, se entiende que a partir de la aceptación uno podría liberarse de las propias emociones:

“Era como con un tipo de regresiones que hacíamos, de recordar lo que sentíamos y por ejemplo si teníamos rabia teníamos que gritar, si teníamos pena teníamos que llorar, y llorar con lágrimas, y botar lo que sentíamos...y ...como asumir también lo que nosotros sentimos, aceptar el dolor, aceptar la pena...aceptar lo que yo sentí en ese momento. Y ya el hecho de la aceptación uno como que pasa la etapa, como que da vuelta la página y... a mí me sirvió mucho. El taller era parte de la malla curricular de educación básica.” (E6, I6, F21)

Por último, ella señala valorar altamente ese acercamiento al tema de las emociones en su carrera universitaria, ya que la formación incluiría el desarrollo personal de los docentes:

“Fue súper bueno, yo siento que nosotros tuvimos cursos muy buenos, tanto en la formación personal donde yo estudié, el pedagógico...entonces yo siento que ahí en la relación está muy basada en la formación de la personal, entonces como que dieron mucha cabida a la persona que sale, al desarrollo de la persona más que al desarrollo del conocimiento de la persona” (E6, I6, F22)

4.1.2. Aprendizaje en relación a la propia experiencia profesional

Otro de los resultados encontrados en la investigación refirió a que los docentes asignan un valor importante a la experiencia profesional y el abordaje de las emociones, es así como dan cuenta de cambios y “mejoras” considerables en este ámbito a medida que van avanzando en su trayectoria laboral.

Por una parte, hay profesores que hicieron alusión a aprendizajes en cuanto a dejar establecidos los códigos y reglas con los estudiantes desde un comienzo:

“Con respecto a si ha cambiado en la gestión de sus emociones en el trabajo...Si, con tratar de ser lo más claro posible en relación a las normas y esas cosas...de no transgredir los códigos, y dejarlos de manifiesto al comienzo...pueden confiar todo lo que quieran, hacerme preguntas en el patio, todo lo que quieran...pero faltarle el respeto a un compañero...ahí...como que ya estamos mal...” (E5, I5, F21)

Es así como una de las profesoras hace una alusión directa a la experiencia y como ha ido mejorando el abordaje de sus propias emociones:

“Si, yo siento que ha mejorado...siento que hay de repente momentos así que como que colapso, llego al punto de ay no de nuevo...otro show más (...) yo si siento que se ha ido mejorando, que falta mucho por mejorar, van a haber siempre técnicas mucho mejores que las que uno ocupa, pero en cierta forma es como la experiencia la que te ha ido dando” (E6, I6, F24)

En tanto que otra profesora da cuenta de la edad y como ha cambiado el abordaje de sus emociones en todos los ámbitos de su vida, más allá del trabajo:

“Yo ya tengo mis años también, entonces yo también ya tengo una postura con la vida, yo no puedo vivir alegando por todo” (E4, I4, F14)

Es así como la misma profesora alude a antiguamente quedar “cargada” emocionalmente, pero que luego de un tratamiento psiquiátrico ella logra “deprenderse” de las emociones que la dañan:

“Yo me retrotraigo, cuando yo empecé yo igual me quedaba cargada con ciertas situaciones...lo que pasa es que con los años, bueno yo antiguamente iba a un psiquiatra y aprendí que uno tiene que aprender a desprenderse de eso...porque si no eso te daña mucho a ti...” (E4, I4, F15)

4.2. Posiciones de los docentes ante la sobrecarga de trabajo: “los indiferentes y las devotas”

Se identifica dos estilos de acción de los docentes ante la ardua demanda de trabajo de los establecimientos educacionales; los “indiferentes” y las “devotas”. Se repite la idea de que mientras más “eficiente” se es en la labor y más se traspasen los propios derechos laborales más demanda existirá por parte del colegio, lo que produce la emoción de rabia en una docente en relación a sus propias compañeras de trabajo:

*“Alguna gente yo veo como un poco de **indiferencia** en el sentido de que, yo me pregunto de repente porque están haciendo clases si se ven tan indiferentes...eso es lo que no entiendo. En cambio hay otros que los encuentro **súper comprometidos**, como que están siempre trabajando, que yo a ellas les digo **“las devotas”, siempre están trabajando...y siempre les digo que me da rabia**, porque yo si me llevo pega para mi casa, trato de que sea la mínima, sobre todo la planificación que al final necesito estar tranquila para hacerla...pero **siempre se lo digo confundimos vocación con devoción**, les digo por favor chiquillas paren, **porque mientras más te pasas a llevar en tus derechos laborales más te exigen**” (E2, I2, F25)*

En el colegio particular subvencionado en tanto, una de las docentes da cuenta del mismo fenómeno ante la carga laboral. Describe entonces los extremos de la indiferencia y la sobre exigencia de otros docentes, estos últimos tendrían la finalidad de ser reconocidos por los equipos directivos, lo que puede comprenderse en la misma línea de “los indiferentes” y “las devotas”:

*“Igual yo creo que **todos estamos muy agobiados**, hay algunos que simplemente **no pescan**, que les da lo mismo cumplir o no cumplir y **otros que son excesivos** y se quedan hasta la hora del cuete en el trabajo...y yo creo que ese es el perfil que se busca en el colegio, de quedarse hasta tarde, da lo mismo si tenis familia, tenis hijos, tenis acá, tenías allá...da lo mismo... o sea **quedarse hasta el final, y cumplir y dar todo al colegio**. Y yo creo que a los que cumplen con todo igual se les produce el cansancio, pero **les da mucha***

satisfacción que los reconozcan” (E6, I6, F33)

4.3. Espacios institucionales para el abordaje emocional

En esta categoría podemos encontrar tres códigos; *supresión de las emociones de las emociones negativas, falta de espacios institucionales para el abordaje institucional y búsqueda de apoyo en el trabajo para el abordaje emocional.*

4.3.1. Supresión de las emociones negativas

Es interesante dar cuenta de que como los docentes suprimen las emociones “negativas” en su trabajo, tales como el “malhumor”:

“Cuando llego de malhumor (...) Entonces al final digo no, ya no, me relajo, trato de respirar, y ahí como que no falta la niña que me gana y se me pasó el mal humor, no me dura todo el día.” (E1, I1, F19)

Otra profesora da cuenta de que el “guardarse” y no expresar emociones, específicamente con la rabia es algo que pasa a nivel personal y profesional:

“Es que yo soy re mala pa encausar mis rabias, porque generalmente me las guardo ...soy re mala pa encausar...si he tenido la oportunidad de conversar con mi jefa y se lo he dicho, con hartito respeto” (E6, I6, F31)

Existe la idea de ir “guardando” las emociones negativas, hasta llegar a un momento de “explotar” en relación a las mismas. La profesora da cuenta de cómo se cuida de no “descargarse” en este sentido con los niños:

“Sino yo simplemente lo guardo, y me voy cargando con eso, y lo voy cargando, y lo voy cargando...y en algunas situaciones simplemente me frustró y exploto, pero conmigo, no con los niños ni con alguien. Tengo mucha precaución de no hacer eso, de por ejemplo alzarle la voz a los niños, retarlos fuertemente...” (E6, I6, F25)

4.3.2 Falta de espacios institucionales para el abordaje emocional

Los docentes dan cuenta de cómo prácticamente no existirían espacios formales para abordar las emociones que surgen en el trabajo. En los consejos de profesores se tratan en general temas administrativos y/o problemáticas de los estudiantes:

*“No, no tenemos ninguna instancia (...) porque los **consejos son generalmente más burocráticos**, más administrativos. Generalmente con las chicas que tienen más bajo rendimiento buscamos remediales (E1, I1, F9)*

Un docente del colegio particular señala que no es parte de la cultura institucional hablar de las emociones en el trabajo. Hablar de las mismas podrías perjudicar a los docentes ya que no se consideraría “profesional” hacerlo y se asociaría esta conducta con debilidad:

*“No existen de manera institucional, formalizada para nada...incluso es parte de la cultura institucional que tenemos, que **estas cosas no se hablan**, no son profesionales, pueden **implicar debilidades también**. La gente en los trabajos no dice todo lo que siente ni todo lo que sabe porque está en su trabajo y se cuida. No hay...**nadie se expone**. Lo que sí es que tenemos instancias informales que nos construimos y las hablamos.” (E3, I3, F17)*

Se puede comprender la falta de espacios formales para abordar la temática, debido a la alta carga de trabajo. Ante esto el estudiante se constituye como el centro de la labor educativa, quedando los docentes en un rol más bien secundario. Sin embargo, se piensa que lo que sucede a docentes está relacionado con los estudiantes, al entender las dinámicas como sistemas:

*“Los que tenemos actualmente yo creo que si...no todos, pero creo que tenemos gente, la verdad, digamos bien idónea, bien capacitada en ese sentido. **No sé si les importe, creo que no les importa muchoporque estamos en una vorágine** que, en el colegio todavía está...no sé en qué momento se impuso en la educación el que **el alumno es el centro de ...hay un discurso ahí, el alumno es el centro de la acción pedagógica**, lo puedo decir de muchas maneras, pero eso no quiere decir que no te importe el resto de los agentes educativos...**somos un sistema, somos algo muy complejo, algo vivo, y no hay espacio***

para ello” (E3, I3, F30)

Otro de los docentes del colegio particular subvencionado señala que si bien existe una conciencia por parte de los directivos de todas las emociones que surgen en el trabajo docente, no habría una voluntad política de afrontar este tipo de temáticas. Las prioridades estarían centradas en lo académico y la relación con los apoderados:

“Lo saben, si...pero evitan enfrentarlo, como que...por el hecho de que no nos den las instancias para conversarlo eso demuestra, porque ellos también fueron lo mismo, también fueron docentes (...) son súper conscientes de que nosotros trabajamos en un ambiente laboral complejo ...pero no, no hacen nada por eso...de repente están tan preocupados de lo académico...siento que igual acá en el colegio se preocupan de la persona, pero a la vez están tan preocupados de tener un buen puntaje SIMCE , de tener buenas opiniones de parte de los papás, de que no vayamos a tener problemas con el ministerio...se preocupan tanto de eso que al final van dejando de lado al profesor.” (E6, I6, F34)

Sin embargo no todas las realidades educativas vivirían la misma situación. Es así como una de las profesoras del colegio municipal da cuenta de cómo la institución ha comenzado a abrir espacios para hablar acerca de la temática entre docentes, en este caso desde el equipo de convivencia escolar del colegio. Si bien serían insuficientes aún, la profesora describe estas instancias como espacios en los cuales se puede hablar de aspectos como la vocación de profesor. Finalmente, estos espacios generarían mayor unidad entre los profesores y una sensación de relax después de las sesiones:

“Este año en particular se creó una instancia en convivencia escolar en donde estábamos hablando de cómo nos sentíamos nosotros, pero somos hartos...somos 60, 70 profesores, entonces siempre quedan cortos (...) Yo encontraba que después de estas actividades uno terminaba más relajado, o sea independiente de que esto de compartir y de contar...por ejemplo me acuerdo que una vez, una de las sesiones fue que nos teníamos que contar porque habíamos elegido estudiar pedagogía, entonces eso igual es rico porque uno se acerca a las personas, se conoce. Porque muchas veces acá en el colegio, aunque es bien

chistoso, en la parte profesores uno igual ve los grupos igual que en los niños.” (E2, I2, F12)

4.3.3. Búsqueda de apoyo en el trabajo para el abordaje de emociones

De manera informal en tanto, la temática se trata con miembros del equipo directivo dependiendo de las características que tengan los mismos. Es así como al parecer el abordaje de las emociones depende de las características individuales de los trabajadores más que de una propuesta a nivel institucional.

“El año pasado, antiguamente mi jefa la con la que trabajé antes, yo si con ella tenía una instancia ...Pero era un tema de una relación personal que yo tenía con ella...yo me iba a su oficina a desahogarme, le contaba ...le decía “sabís que Hilda, no sé cómo hacerlo...me cuesta” muchas veces fui por no saber cómo solucionar los problemas, y ella sí me ayudó mucho...y por eso yo creo que también colapsé un poco más este año....” (E6, I6, F16)

En la misma línea el profesor del colegio particular da cuenta de que existen algunas instancias gracias a las habilidades que tienen las coordinadoras, las cuales dejarían los espacios para abordar la temática:

*“En las reuniones de coordinación tenemos un espacio para eso, no sé yo **creo que tiene que ver más con las habilidades de los coordinadores.** En este caso, en el caso de otra coordinadora es distinto, tengo la intuición” (E3, I3, F18)*

4.3.4 Uso de los espacios de la vida privada para abordar emociones docentes

Se señala la imposibilidad de lograr no mezclar las emociones que surgen durante la vida laboral con la vida personal:

*“De repente cuando **hay problemas me involucro tanto que me los llevo a la casa. Trato de desconectarme, salir de aquí y desconectarme, pero no...no puedo.**” (E1, I1, F2)*

Al no contar con los espacios institucionales suficientes para poder abordar las emociones, la tendencia sería la ocupación de espacios en la vida privada. A continuación, se expone una cita en donde una profesora da cuenta de cómo expresa las emociones relativas al agobio y cansancio en su vida personal, las cuales después de ser acumuladas por no un tiempo ya no podrían ser contenidas. A la vez da cuenta de sentimientos de no ser comprendida en cuanto a su agobio emocional, debido a la desvalorización social de la profesión:

“Exploto en otras instancias, en la casa de repente, como...por tonteras chicas que exploto y entro en discusión con mi esposo, y como que le digo: hay que estoy cansada, estoy agobiada y tu no te das cuenta, Porque hay un tema con los profesores que la gente cree que porque salimos más temprano que el resto la pega es menos” (E6, I6, F31)

Además de la función de escucha, el profesor del colegio particular subvencionado da cuenta de cómo su pareja también le propondría opciones para proceder ante distintas situaciones. Es interesante en este sentido como el docente relata la expresión de la rabia por parte de su pareja la cual no es manifiesta por él. En este punto se produce una diferencia en la manera de comprender los procesos, ya que la pareja miraría las situaciones desde la practicidad y la necesidad de solucionarlas, en cambio él entendería los tiempos más extendidos en los procesos educativos.

“También de repente le cuento a mi pareja, ella ya conoce a varios, solo de oídas pero como...y como cuando viene al colegio dice “ese es tal niño” , ella es más irascible entonces como que se enoja más que yo...”porque no le dijiste tal cosa, o porque el apoderado no atina o esta cuando van a seguir” porque hay procesos que en educación son largos entonces ella dice también “porque no le dan un corte final a la situación” (E5, I5, F25)

Siguiendo con los modos de abordaje de las emociones de los profesores, se encuentran otras estrategias que los mismos habrían descubierto para abordar las emociones del trabajo en el ámbito individual y privado. Es así como los docentes dan cuenta de cómo el deporte

juega un rol importante en el ámbito emocional, ya que se ocuparía como una herramienta para liberar las tensiones:

*“Yo voy hacia adelante, yo descubrí en el **pilates** hace mucho tiempo que **es una gran herramienta** para mí, para mí es una herramienta...que a parte que siento que me limpia físicamente, siento que **me limpia como el espíritu, el alma, no sé el cuerpo, todo** y como que **me saco las tensiones**, y no se en que minuto de mi vida yo aprendí que en **situaciones así que te puedan tensar, las dejo pasar, dejo que vuelen**” (E4, I4, F3)*

En ese sentido existiría una idea relativa a descargar, es decir las emociones como la rabia y frustración podrían abordarse a través de la actividad física y acciones que faciliten la expresividad a nivel personal tales como gritar, bailar entre otras:

*“No sé, yo creo que **me las guardo...no tengo ni una forma como de botar, si, si busco ...O sea como que tengo la intención de hacerlo, por ejemplo, el tema de ir a zumba a mí me hizo súper bien, de botar, de gritar, de eliminar, de bailar...**” (E6, I6, F25)*

Por otra parte, hay docentes que son cercanos a la iglesia, y desde una dimensión espiritual elaboran y abordan sus emociones:

*“**Depende un poco de cada situación, no es tan protocolizada la cosa...la dejo ahí en general...bueno y la espiritualidad también tiene un espacio ahí...así como pidiéndole al señor como “ayúdame a tratar de ...que sea su mejor experiencia formativa”, que uno...o que por lo menos lo logre derivar a la persona que si sea la que lo puede ayudar más, que si le pueda hacer más sentido porque así está mal po...osea él no la pasa bien, sus compañeros no lo pasan bien, haciéndole clases tampoco**” (E5, I5, F25)*

4.4.5. Lo colectivo y la creatividad para el abordaje institucional de las emociones que surgen en su trabajo:

Al analizar el discurso de los docentes sobre sus propuestas para abordar las emociones que surgen en su trabajo, aparece de forma transversal entender como un primer punto importante el poder reconocer las propias emociones:

*“Es importantísimo que el profesor aprenda a **mirar lo que le pasa**, que aprenda a decir “**oh tuve miedo**” o **que pueda reconocer sus miedos**, como operan, cuando ocurren” (E3, I3, F17)*

Es así como se señala como un punto relevante la existencia de instancias formales a nivel institucional para tratar la temática. Parece interesante también la idea de que sería un espacio que debiese ser construido, aludiendo a una acción colectiva:

*“Yo creo que hay que buscar un equilibrio, hay que **darle importancia a como los profesores se sienten**, yo pese a que se hagan cosas creo que **el espacio falta, hay que construirlo**” (E3, I3, F31)*

Y en este ámbito se reconoce a los directivos como los responsables de realizar esta labor:

*“yo siento que **eso les corresponde más a los directivos** que a los profesores que la gente se sienta cómoda” (E2, I2, F28)*

A la vez se reconoce desde los mismos como un tema inexplorado, y la necesidad de abordarlo mediante distintas instancias y estrategias. A la vez nuevamente se señala como podría abordarse la temática desde lo colectivo, es decir desde compartir, analizar y reflexionar con otros:

*“Yo creo que es un lado inexplorado de los profesores este conocimiento del sí mismo, entonces podrían abrirse posibilidades con los profesores, que reflexionen, exploren sientan, que adquieran herramientas....adquiramos herramientas que nos permitamos **identificar situaciones en las que nos pasan cosas** y dar cuenta de que es lo que nos pasa, porque nos pasa y **que podríamos hacer para mejorar**, yo creo que esas instancias de **reflexión, de análisis, de compartir**, yo creo que no están (...) en esto no hay una sola cosa, es como te dijera **una sumatoria de iniciativas que contribuyen a que uno se forme**, esto debiera estar en las escuelas de pedagogía” (E3, I3, F22)*

Al consultarle a los docentes sobre sus propuestas más concretas y específicas para abordar este tema, se destaca la creatividad para poder construir estos espacios. Se consideran también desde un punto de vista más formal las reuniones como los consejos de profesores donde podrían abordarse este tipo de temas. Se destaca la necesidad de que estos tengan una mayor frecuencia y a la vez se pudieran formalizar espacios para compartir emociones como la alegría:

*“ De forma muy creativa, podrían haber instancias de catarsis...así formas como lúdicas...y también....bueno de **manera más formal**, yo creo que **los consejos** debiesen servir para eso, porque yo no los haría como tan aislados, y si bien tenemos encuentros todos los lunes, son todos los lunes los profesores de todo el colegio, y no vamos a estar hablando de un estudiante que conoce menos de la mitad de todo el colegio (...) **también debiese ser un espacio para compartir las alegrías como decía antes** (...) y tratamos de hacerlo, pero lo hacemos muy a la rápida y muy a la ligera es como “oye, felicito a tu curso...” todo en instancias informales. ” (E5, I5, F18)*

A la vez se piensa en estrategias más cercanas a lo lúdico y a instancias de “ catarsis” emocional, en las cuales se abordarían las emociones en el trabajo:

*“Yo creo que generando instancias diferentes a la pedagogía, por ejemplo **generar de repente momentos de relaxo, de juego, de actividades como extraprogramáticas** se podría decir para profesores, no sé **masajes, actividades de desahogo, actividades de teatro**...el año pasado hicimos zumba ..y era una instancia súper buena” (E6, I6, F17)*

Es así como por una parte aparece de manera importante el autocuidado guiado por psicólogos como instancias valiosas para guiar abordar las emociones de los docentes en el trabajo:

*“Yo creo que debieran haber **autocuidados**, ojalá una vez al mes...y que **esté un psicólogo y que nos oriente**, que nos haga no sé relajaciones...antes este colegio tenía talleres de yoga, algo que tenga que ver con eso. ” (E1, I1, F10)*

8. Discusiones

El objetivo de la presente investigación refirió a indagar en las características emocionales del trabajo docente en la relación con sus estudiantes, para lo cual fue necesario indagar en varios ámbitos que están en relación con este objetivo principal.

A continuación, se presenta un gráfico, en el cual se grafican los principales resultados a partir de la indagación efectuada:

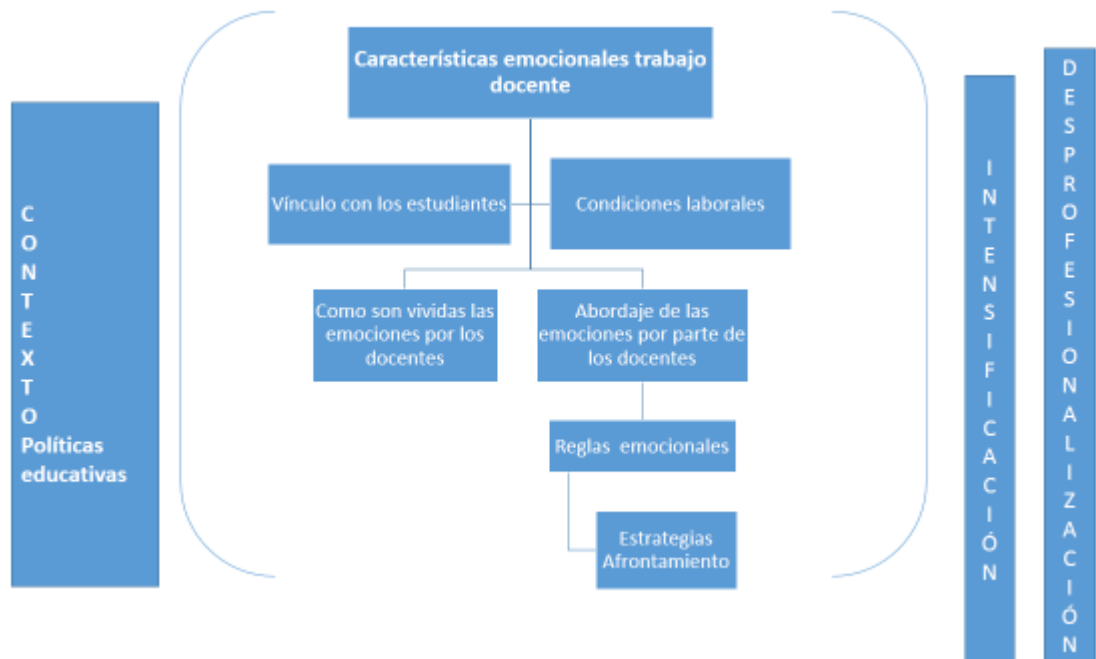


Gráfico n° 2

Es así como se describen las características emocionales del trabajo docente, describiendo el mismo desde la voz de los profesores. En un primer momento se atiende a dos grandes ámbitos; las condiciones laborales del trabajo, las cuales están en relación a las características de cada colegio y otro gran ámbito referente a describir la relación que entablan con los estudiantes.. En un segundo momento se profundiza en como son vividas

las emociones de los docentes en la relación con los estudiantes. Finalmente se analiza y describen como abordan los docentes las emociones que surgen en el trabajo, pudiendo distinguir estrategias de afrontamiento individual y el rol de las reglas emocionales de las instituciones. Todo lo anterior en consideración al contexto relativo a las políticas educativas descritas, en las cuales se enmarca el trabajo docente, sobre las cuales se ha relevado el fenómeno de la intensificación y desprofesionalización laboral como relevantes. A continuación, se exponen los principales resultados encontrados según los datos producidos, y considerando los antecedentes recopilados en el marco teórico realizado:

Características emocionales del trabajo docente

Con respecto a las condiciones laborales de los docentes se perciben diferencias en cuanto a los distintos establecimientos educacionales. Es así como en el contexto municipal se perciben problemáticas relacionadas con vulnerabilidad social y problemas afectivos de los estudiantes, así como los docentes describen deficiencias en cuanto a los equipos de trabajo para abordar las mismas. Lo anterior produciría que los docentes se comprometieran afectivamente ante situaciones de vulneración de derechos de sus estudiantes, las que no siempre tendrían respuestas efectivas por los equipos de trabajo del colegio. A la vez, en cuanto a la infraestructura también sería percibida como insuficiente por no contar con espacios adecuados para reunirse, lo que tendría repercusiones en sus modos de trabajo, los cuales tenderían a la individualidad. Esta temática en tanto no aparece en el colegio particular, el cual cuenta con menos estudiantes por aula, los cuales no presentan vulnerabilidad social. Las problemáticas de los estudiantes en este establecimiento se relacionarían con temas más bien afectivos, tales como la sobre exigencia y vínculos más lejanos con sus familias. Los docentes del colegio particular declaran sentirse en una posición de privilegio, derivada de las condiciones de trabajo con las que cuentan para llevar a cabo la labor pedagógica. Los docentes del colegio particular subvencionado no destacarían la temática de la infraestructura, pero sí se releva la labor que cumplen los profesionales de apoyo significándolos como un soporte efectivo para su trabajo.

La temática del tiempo aparece como fundamental para comprender el trabajo docente en la presente investigación, ya que de alguna forma sería una condición de posibilidad que demarca las posibilidades del trabajo. El tiempo es percibido por los docentes, de forma transversal, como una limitación para el mejoramiento de las acciones pedagógicas, para responder a las exigencias de la evaluación externa (evaluación docente), y para responder a problemáticas vivenciadas por los estudiantes de forma oportuna.

En ese sentido el tiempo también sería un factor importante e influyente en las relaciones que sostienen los docentes con los estudiantes. Es así como se atisba en la descripción que realizan los profesores de las características de su trabajo el fenómeno de la intensificación laboral (Hargreaves, 1997), sintiéndose presionados por múltiples tareas que deben realizar sin tener los tiempos suficientes para llevarlas a cabo. Es aquí donde cobra sentido la noción de tiempo monocrónico descrita por el autor, la cual sería la visión de tiempo que primaría desde lo institucional y desde las políticas educativas para organizar el trabajo docente. Sin embargo, al ser el tiempo del aula un tiempo policrónico, los docentes no lograrían ajustarse de forma satisfactoria a las exigencias sobre su labor.

A la vez como una consecuencia de la intensificación laboral, los profesores de los tres tipos de establecimientos educacionales señalan tener que ocupar tiempos de su vida privada para poder cumplir con la carga laboral exigida, lo que los hace sentir emocionalmente desgastados. Aunque aparece la emoción de rabia frente a esto, por otra parte, sería una situación que en cierta medida está asumida como parte del trabajo.

Los docentes nombran este fenómeno como agobio laboral, refiriéndose a la sensación de estar constantemente reconociendo la demanda de trabajo, sin alcanzar a responder del todo a la misma. Se reconoce en este sentido, una desvaloración de este esfuerzo tanto a nivel institucional como a nivel social de la profesión, lo que también se evidenciaría en las bajas remuneraciones económicas. La utilización del término agobio laboral coincide con el posicionamiento de este término desde el colegio de profesores desde el año 2014. Es así como se puede apreciar que sería un término instalado en el lenguaje docente, efectivamente contando con un carácter polisémico como es señalado por Insunza (2018). Ya que la temática del agobio es asociada a emociones de cansancio, rabia, frustración y culpa principalmente por los docentes.,

Aparece en el discurso de los profesores la idea de que el mundo del aula tendría un carácter difícil de describir y de entender por los agentes externos a la misma. Es así como existiría un descredito por parte de los mismos de la voz de sujetos que están fuera de este espacio, ya sea profesores de la formación inicial, evaluadores u otros agentes del espectro social. Los docentes tienen la convicción de que solo es posible comprender, y por ende evaluar su trabajo, desde la experiencia en el territorio. Es así como la idea de tiempo policrónico que regiría el funcionamiento del aula cobra sentido. Por lo mismo se vuelve una necesidad de que las políticas públicas se considere la voz de los profesores para pensar su propio trabajo, de esta forma considerar la complejidad de los vínculos y la emocionalidad al entender las características del trabajo (Hargreaves, 1998).

En cuanto al segundo punto, relativo a las características de la relación entre docentes y estudiantes, esta se erige como una relación compleja, la cual se construye sobre convicciones y constructos de los profesores que provienen en muchas ocasiones de su misma experiencia, ya sea desde su experiencia escolar o experiencia profesional.

Al ahondar en la misma, es relevante para los docentes mantener relaciones cercanas y afectuosas con los escolares. Por una parte, ya que éstas permitirían el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a través del “encantamiento” de los mismos. En la misma línea se la puede comprender como una relación de colaboración, en la cual se harían tratos y se favorecería el cumplimiento de intereses de ambas partes. Desde esta mirada, se entiende el aprendizaje como democrático, ya que el profesor promueve que se valore de igual forma la intervención y participación en la clase de estudiantes y docentes. Es así como el estilo relacional sería más bien horizontal entre los mismos.

Los profesores señalan experimentar emociones positivas cuando los estudiantes adoptan un rol activo en su propio aprendizaje. Así como es emocionalmente agradable cuando los estudiantes les tienen confianza, posicionándose desde un rol más bien maternal con ellos. Martínez refiere respecto a este punto, como en el pasado los docentes se posicionarían desde una función más bien paterna en la relación con los estudiantes, en la cual ejercían un rol de transmisores del orden social. Sin embargo, la autora describe como esa posición

habría girado hacia una función materna, en la cual la principal función del docente referiría a brindar apoyo y sostén a los estudiantes (Martínez, 2007).

En este sentido, se identifican diferencias en esta relación según las edades de los estudiantes, es así como para los docentes sería más fácil cumplir con la función materna mientras los estudiantes son más pequeños. Ya que los docentes señalan que a medida que ellos van creciendo, se produciría un alejamiento entre ambos actores.

Existiría la intención explícita por parte de los docentes de desarrollar habilidades blandas tales como la autonomía, la proactividad y elevar la autoestima académica de los estudiantes. Según lo señalado por un docente el poder “sentirse inteligente” sería visto como un derecho que es necesario promover. Son interesantes las reflexiones que surgen por parte de los docentes, acerca de la influencia de su propia historia personal en la manera de relacionarse con los estudiantes. Es así como hay docentes que señalan que en un primer momento funcionarían según la lógica de la “escuela antigua”, replicando su propia experiencia escolar. En algunos casos se desvaloriza el involucrarse afectivamente con los estudiantes, al tener una historia personal marcada por la autovalencia. De esta forma a medida que avanzan en su trayectoria laboral irían girando hacia metodologías propias de la “nueva escuela”, propiciando las relaciones cercanas y de cuidado con los estudiantes.

Profundizando sobre las exigencias institucionales en las relaciones afectivas con los estudiantes, estas no serían formales ni estarían prescritas. Las mismas dependerían de características de cada colegio y serían descubiertas por los docentes a través de la experiencia laboral. En el relato de los docentes se da cuenta de varias acciones que realizan en la relación con los estudiantes para atender a sus particularidades, que se enmarcarían en los denominados “trabajos del cuidado”. Siguiendo a los autores Isenbarger & Zembylas (2005) en la relación de los docentes para con los estudiantes el cuidado toma la forma de diversas acciones concretas, tales como alentar el diálogo, mostrar sensibilidad por las necesidades y los talentos de los estudiantes, además de proveer material y actividades atractivas para ellos. Además, la relación de cuidado implica que los docentes deben percibir y escuchar las emociones y sentimientos de los estudiantes. Lo que sería necesario para entender sus propósitos, promover que sean

participes activos en sus procesos de autoevaluación y en el futuro los menores puedan construir relaciones de cuidado con otros (Isenbarger & Zembylas 2005).

En la investigación realizada coincidentemente con la teoría, aparece bajo muchas formas la preocupación y necesidad de los profesores por conocer las particularidades de sus estudiantes. Esta preocupación se revelaría en acciones tales como prestar atención a sus intereses superando la barrera generacional entre ambos actores. El conocer el gusto de los estudiantes sería útil para poder contextualizar los contenidos académicos, además de producir mayor acercamiento relacional con los estudiantes. Se atiende a las particularidades también al conocer los talentos y avances pedagógicos de los estudiantes, explicitando estos y motivando a los estudiantes a superarse. A la vez existe un esfuerzo de los docentes por visibilizar a todo el grupo curso, y en este sentido considerar también a las minorías en su relación.

La atención a las particularidades de los estudiantes se expresa muy especialmente a través de la preocupación por identificar sus estados emocionales y brindar contención afectiva a los mismos. Esto se realiza traduciendo sus emociones a palabras y empleando distintas estrategias para que los estudiantes puedan regularse emocionalmente en el contexto escolar. Es aquí donde Manen (1995) nos ilumina también, haciendo alusión a como en el trabajo docente sería clave percibir e interpretar ciertas claves que entregarían los estudiantes. Lo que sería descrito por los docentes como una habilidad que desarrollarían desde lo intuitivo y la trayectoria laboral.

Se puede señalar que en el ámbito escolar las emociones tanto de docentes, como de estudiantes se tratan de forma privada e individual. Es así como por ejemplo al contener afectivamente a los estudiantes, en general los docentes describen la utilización de estrategias individuales con los mismos, es decir se privilegia la relación uno a uno, a través de acciones tales sostener conversaciones en privado, flexibilizar evaluaciones entre otras. Por otra parte, las mismas emociones de los docentes en su trabajo se elaborarían de forma individual y privada, sin contar con espacios a nivel institucional para abordar las mismas. En este punto podemos ver como las emociones son socialmente construidas y la influencia de lo socio cultural en como se vivencian y abordan las mismas.

Debido a la falta de tiempo también, el cuidado hacia los estudiantes se consideraría como una prioridad, quedando los adultos, y en ese sentido el cuidado hacia los colegas en un segundo plano. A la vez, existe una vivencia de gratificación cuando los niños y apoderados tienen gestos de cuidado y preocupación hacia ellos, lo que se contrapondría a la desvalorización social de la profesión. Desde la teoría esto podría explicarse, ya que, al ser la relación de cuidado direccional desde el profesor hacia el estudiante, existiría la necesidad a nivel afectivo del docente de recibir cuidado también, por lo que cuando esto sucede causa gratificación en los mismos Isenbarger & Zembylas (2005).

Emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes

A partir de la descripción de las características del trabajo docente, y concluyendo que este es un trabajo emocional según los resultados de la investigación y en coincidencia con los aportes de Hargreaves (1998), se percibe la relación con los estudiantes como central para comprender el mismo. Se puede llamar vínculo a la esta relación, ya que habría una afectación mutua por ambos actores (Martínez, 2007) sostenida principalmente por la atención de los docentes a las particularidades de los estudiantes, lo que produciría cambios a nivel subjetivo tanto en los docentes como en los estudiantes, todo en el contexto de la situación escolar.

Al indagar en como serían experimentadas las emociones de los docentes, a partir de las relaciones con los estudiantes en primer término es relevante señalar que este es un tema complejo. Los docentes explicitan el sentirse ante una situación novedosa, teniendo la sensación de ser fragmentarios en cuanto a la posibilidad de la palabra para expresar de forma certera los estados emocionales. A la vez existe cierta inseguridad al hablar del tema. En el mismo sentido se identifican metáforas para hablar de lo emocional, relativas en mayor medida a referirse a las mismas a través de estados corporales. Es aquí donde el lenguaje adopta un lugar fundamental, ya que la expresión de la emoción adoptaría un significado social, siendo esta expresión también un indicador de la relación del docente con el contexto social (Zembylas, 2005).

Es así como al ahondar en las emociones que viven los docentes en la relación con los estudiantes fueron especialmente útil el análisis de los incidentes críticos del aula. A partir de los mismos se despliegan un amplio abanico de emociones vividas por ellos en la cotidianidad en el particular mundo del aula. Estas tendrían un carácter intenso y transitorio. En primer término, se puede señalar la descripción de la perplejidad de los docentes ante estas situaciones, siendo descrita incluso la desorientación temporo espacial y la desestabilización identitaria, coincidiendo en ese sentido los resultados con la teoría. (Contreras, 2014). Es interesante en este punto reconocer la inseguridad y el temor de los docentes al realizar las labores de contención afectiva. Habría una percepción de los estudiantes como frágiles y desde ahí la exigencia de ser delicado en las intervenciones con los menores. Esta expectativa produce temor en los mismos, ya que se realizaría completamente desde un saber intuitivo en lo relacional. Es así como los docentes señalan no haber recibido ninguna clase de formación con respecto a estas temáticas. A la vez, se reconoce una exigencia desde el punto de vista institucional, de ser cuidadosos y delicados en las intervenciones con los estudiantes.

Otro de los resultados interesantes encontrados a partir del análisis de los incidentes críticos, refiere a las emociones gatilladas en los docentes a partir de las interrupciones constantes de estudiantes en la situación de aula. Estas situaciones comprometerían emocionalmente a los docentes en varios sentidos. Por una parte, generarían temor, ya que existiría una sensación de incertidumbre por el posible comportamiento del estudiante. Ante esto el modo de actuar refiere a acomodar las planificaciones y actividades pedagógicas a acciones que el estudiante pueda realizar sin interferir la clase, tendientes a trabajos individuales. La realización de estas modificaciones provocaría frustración en los docentes, por no poder desarrollar las clases a través de más opciones a nivel didáctico y metológico. A la vez aparecen emociones relativas al agotamiento y la rabia, lo que en ocasiones es resuelto a través de la separación del estudiante del grupo curso, debido a las dificultades para poder propiciar la adaptación de la conducta a la situación de aula. Es interesante en este sentido como vislumbrarían las funciones de las emociones descritas por Zembylas (2005) en el abordaje de los incidentes críticos de los docentes, ya que las emociones que los mismos experimentan tendrían una función evaluativa, ya que influirían en las

decisiones pedagógicas de los mismos, serían relacionales ya que deben comprenderse de forma dialógica con las emociones de los estudiantes y a la vez tendrían una función política al ayudar a comprender las interacciones que se producen en la clase.

Es así como las emociones operarían en varios niveles, por una parte en un nivel intra personal relativo a la vivencia de las mismas por parte del profesor, y a la vez en un nivel interpersonal al estar conectadas a la relación que se sostiene con los estudiantes. Las emociones a la vez se construirían a partir de la experiencia del trabajo, específicamente en los incidentes críticos a partir de la experiencia del docente en el mundo del aula.

Con respecto a las emociones de los docentes en relación a los estudiantes, estas se describen como ambivalentes. Por una parte, existirían emociones que producen gratificación en los mismos y que de alguna manera sostienen su trabajo; tales como la sensación de jovialidad al estar en contacto con los menores, ya que los mismos ampliarían el mundo social de los docentes. Existen también emociones agradables asociadas a la construcción de un vínculo cercano y de confianza entre ambos, lo que permitiría que los estudiantes pudieran dar cuenta de sus emociones y asuntos personales con los docentes. A la vez se da cuenta de tener sentimientos de gratificación por las muestras de cariño de los estudiantes, tales como regalos y gestos amables para con ellos.

Por otra parte, se describen también emociones hostiles, como son rabia y cansancio en la relación con los estudiantes, en específico ante situaciones de irresponsabilidad y de excesiva demanda de apoyo de los mismos. También se da cuenta de cansancio, al tener que estar vigilando que los estudiantes tengan conductas adecuadas en el aula.

Se puede analizar que la rabia específicamente es una emoción que no sería validada, ni para los estudiantes ni para los profesores en el contexto escolar. Cuando los profesores demuestran tener rabia, esta sería rechazada por los estudiantes. A la vez, cuando los estudiantes muestran su rabia existe un esfuerzo por contenerla y extinguirla por parte de los docentes. Estas conclusiones coinciden con los planteamientos teóricos al respecto de Martínez (2009) quienes señala que en el trabajo docentes es necesario desconocer las emociones “hostiles” de los maestros, los cuales deben ser elaborados de manera individual por los mismos. (Martínez, 2009). Como se revisó en el marco teórico otros autores acuñan

el término de labor emocional, refiriéndose al esfuerzo de los trabajadores por modificar y controlar las emociones “negativas” y sólo expresar las emociones que son socialmente aceptables (Isenbarger & Zembylas, 2005). Lo que sería coincidente con el discurso que se erige desde los docentes en la presente investigación.

Una de las hipótesis que podría realizarse para entender este fenómeno, refiere a la transacción emocional que sucedería entre estudiantes y docentes. Según el análisis de los resultados, se describe que existiría una correlación entre las emociones, tanto “positivas” como “negativas” entre docentes y estudiantes. Es así como los profesores evitarían mostrar emociones tales como rabia o enojo, para que de esta forma existiera un mejor clima emocional en el aula. A la vez la no expresión de estas emociones sería usado como un argumento por los docentes al exigir el mismo trato hacia ellos por parte de los niños.

Sin embargo podrían existir consecuencias al no expresar este tipo de emociones en los lugares de trabajo, ya que estas se convertirían en asuntos privados para los docentes (Isenbarger & Zembylas, 2005) y podrían producir agotamiento emocional (Naring, Vlerick, Van de Ven, 2012).

Abordaje de las emociones en el trabajo

Luego de la descripción de las características emocionales del trabajo docente, fue atingente indagar por como abordan en su cotidianidad los docentes las mismas. Al preguntarnos donde se desarrolla el aprendizaje de las mismas los docentes señalan que estas son invisibilizadas por la formación universitaria. Por otra parte, los docentes hacen alusión a como desde su experiencia laboral han ido generando un aprendizaje en cuanto al abordaje de sus emociones en el trabajo. Este aprendizaje se daría de manera individual y de forma intuitiva. Es así como se identifican distintas estrategias de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984), entendidas como las respuestas de los sujetos ante las situaciones que son percibidas como estresantes. Por una parte, se hace alusión a aumentar el autoconocimiento, y en este sentido ser más claro con los estudiantes en cuanto a las reglas y normativas que deben regir su clase. A la vez se describe un aprendizaje referente a poder “despegarse” de las emociones con mayor facilidad, pudiendo liberarse de las mismas de forma mayormente efectiva.

En este punto es interesante como ellos reconocen en sus colegas distintas maneras de reaccionar y posicionarse ante la intensificación laboral. Es así como aparecen dos posiciones subjetivas; “la indiferencia”, es decir docentes con bajo compromiso en la relación con los estudiantes y la institución en general. Estos resultados podrían relacionarse con lo que desde la teoría se ha descrito como despersonalización como efecto del burnout (Risque, Hernández & Fernández, 2018) También se describe “la devoción” refiriéndose a como docentes que trabajan muchas más horas que su carga horaria. Estos últimos generarían rabia en sus colegas, ya que existe la idea de que mientras más se responda de forma oportuna y eficiente a la demanda laboral, incluso transgrediendo los propios límites, más se les exigiría a todos los docentes. Frente a esta situación, se señalan algunas estrategias de los “indiferentes” como no realizar trabajo fuera del horario laboral, ya que sería una manera de poner límites a la institución y evitar que la demanda siga creciendo. Es en este punto se puede hipotetizar la existencia de una tensión entre docentes y colegios en relación a la carga laboral, así como la existencia de una lucha por los límites de la misma.

Por último, en este punto es relevante destacar el caso del colegio particular subvencionado, ya que este es un colegio católico lo que imprime un carácter especial a su cultura organizacional. Es así como los docentes dan cuenta de la alta motivación que tendrían todos los funcionarios del establecimiento para con el trabajo, la cual estaría fundamentada en los postulados de la iglesia relativos a “Amar al prójimo”. Los profesores describen como esto provocaría ambivalencia a nivel emocional en ellos, ya que por una parte se experimentarían emociones positivas al sentir la cohesión con el equipo de trabajo en la labor. Por otra parte, existiría una demanda de trabajo que excede las propias capacidades, lo que sería complicado para la salud mental de los docentes y produciría agotamiento en los mismos. En ese sentido a partir de la cohesión con los equipos de trabajo los límites laborales serían difusos.

Como un resultado relevante de la investigación, se puede señalar que desde lo institucional no existen espacios formales y sistemáticos pensados para abordar esta temática. Sólo en el colegio municipal se da cuenta de una experiencia incipiente, que no sería sistemática ni lograría cumplir a cabalidad con el objetivo. Aunque estos espacios serían insuficientes, son

valorados por los profesores ya que generarían mayor unidad entre ellos y sensación de relajo.

Sin embargo, en la mayoría de los establecimientos de forma histórica las emociones docentes serían en gran medida invisibilizadas por todos los actores del sistema educativo. Las explicaciones e hipótesis al respecto apuntarían a varios sentidos; por una parte, hablar de las propias emociones en el ámbito laboral se asociaría a debilidad. Es decir, no sería considerado propio del profesionalismo inmiscuir aspectos emocionales, evidenciándose las reglas emociones impuestas por el contexto. Desde un punto de vista teórico Zembylas (2004) hace alusión a la tradicional dicotomía entre la razón y emoción. Es así como el autor da cuenta de que las emociones son entendidas tradicionalmente como opuestas a la razón y el conocimiento “objetivo”. Lo que tendría sus cimientos en los postulados de Sócrates referentes a que el afecto no puede ser estudiado científicamente y del dualismo cartesiano relativo a la separación de la mente v/s cuerpo, razón v/s emoción. Además, al ser asimiladas a las filosofías femeninas ellas han sido excluidas de las estructuras dominantes racionalistas (Zembylas, 2004). A la vez, siguiendo a Contreras (2014) la emocionalidad o los sentimientos son un aspecto de la identidad docente que no emerge espontáneamente en el discurso de los mismos, ya que tendrían una construcción identitaria más cercana a la racionalidad en la profesión. (Contreras, 2014).

Además, se consideraría al estudiante como el centro de la labor educativa, por lo que debido a la escasez de tiempo que caracteriza el trabajo escolar, no habría espacio para considerar este tópico. A la vez se señala que directivos priorizarían el rendimiento académico, tener buenos resultados en pruebas estandarizadas tales como el SIMCE y la relación con los apoderados. Es aquí donde evidenciarían las consecuencias de las políticas educativas bajo el alero del New Public Managment en el trabajo docente.

Ante esta realidad, el abordaje de las emociones en la escuela dependería de las características personales de los actores. Es así como en general los docentes dan cuenta de hablar de sus emociones con las personas cercanas del trabajo. Esto se daría en mayor o menor medida dependiendo de los niveles de introversión o extraversión de las personas. Por otra parte, en la relación con los directivos y coordinadores, también dependería de las características específicas de las personas el poder tratar las temáticas. Cuando esto sucede,

se da en general de forma informal y es significado positivamente por los docentes, al igual que cuando se logra trabajar en equipo con los profesionales externos o convivencia escolar temáticas relacionadas con los estudiantes.

Se puede entender que al no haber espacios para abordar las mismas de forma institucional y formal, las emociones del trabajo inundarían la vida personal de los docentes, en algunos casos existirían vínculos con los estudiantes tan profundos que serían comparados por los docentes con vínculos maternos, siendo imposible para los mismos cortar la relación de cuidado con los estudiantes en sus tiempos de descanso.

Es así como, finalmente aún se entenderían las emociones como parte del ámbito privado de la vida de las personas. Sobre todo, las emociones como la rabia, frustración, miedo, angustia y cansancio. Es así como al contener este tipo de emociones en los espacios laborales, las mismas aparecerían de manera desregulada ya sea consigo mismos o en sus relaciones afectivas de la vida privada. Los docentes relatan realizar un esfuerzo por separar ambos espacios, sin embargo, esto no les sería posible. Aparecen en este punto diversas estrategias de afrontamiento de los docentes para lidiar con las emociones del trabajo, tales como el deporte como una acción efectiva que cumple una función de descarga de las tensiones emocionales. Aparece en este punto de forma frecuente la idea de la descarga, de la liberación también a través de los gritos, el baile, el botar lo acumulado de distintas formas. Como otra estrategia individual aparecería la espiritualidad, en tanto sería una manera de buscar soporte y guía ante las propias actuaciones con los estudiantes. Además, la espiritualidad podría entenderse como un soporte ante la tendencia a la culpabilización de los docentes por no poder responder ante la intensificación laboral.

Pareció atinente ante estos resultados el indagar en las propuestas de los profesores sobre cómo podrían abordarse las emociones en el espacio de trabajo. En este punto es relevante señalar que para los profesores se configura como una necesidad el dar importancia a sus emociones y el aprender a reconocer las mismas, señalando que este es un tema novedoso e inexplorado para los mismos. Es así como se propone construir de forma colectiva espacios a nivel institucional para abordar la temática, se entiende que existe una responsabilidad desde los directivos de visualizar esta realidad y generar acciones al respecto. En ese

sentido se da cuenta de la necesidad de generar espacios formales desde el trabajo para generar iniciativas.

De forma más concreta, las propuestas apuntan a construir espacios para analizar, reflexionar y compartir las emociones vividas en el trabajo. Se apela desde los docentes a que el abordaje tendría que efectuarse con una sumatoria de iniciativas y en ese sentido se apunta a la creatividad. Se nombran diversas ideas tales como actividades lúdicas, actividades extraprogramáticas y espacios de catarsis. Se menciona también invitar a otros actores al espacio, tales como psicólogos que pudieran orientar sobre la temática y enseñar técnicas de relajación.

A la vez también se propone generar instancias más formales y frecuentes como el consejo de profesores, pero centradas en las emociones de los docentes. Se hace hincapié en generar instancias también para compartir las alegrías vividas en el trabajo, ya que no existirían.

Es así como se marca la importancia de generar instancias grupales, a diferencia de como se ha estado abordando la temática hasta ahora, la cual radica siempre en las posibilidades individuales (poder hacer deporte, tener o no pareja, contar con vida espiritual). Sin embargo, parece problemático el poder realizar este giro, debido al descrédito que señalan los docentes de las organizaciones políticas del gremio, además del foco en la individualidad que tendrían las políticas educativas para pensar el trabajo docente, como sería la Nueva carrera docente.

9. Conclusiones

Se puede señalar en primer término que la investigación realizada logra cumplir el objetivo general de la misma, relativo a describir y analizar las características emocionales del trabajo docente. Es así como se logra analizar las características de este, en relación a por una parte las condiciones laborales de los docentes, así como a la luz del análisis de la relación de los docentes con los estudiantes, en la cual existiría un entendimiento de la necesidad de atender a las particularidades de los mismos, a través de una relación de cuidado. Se concluye también que esta relación sería central en la labor. A la vez, se logra describir como son vividas las emociones de los docentes a partir de la misma, relevándose el carácter ambivalente de las mismas; por una parte, teniendo emociones agradables en relación a la función de cuidado que tendrían con los estudiantes y evidenciar los procesos de aprendizaje de los mismos. Por otra parte, existirían emociones desagradables, las cuales referirían a cansancio, rabia y temor en la relación con los estudiantes.

A la vez se describe una serie de emociones en relación a las exigencias de las instituciones y de las políticas educativas sobre el trabajo docente, que ellos han nombrado como agobio laboral, que estaría relacionado con la intensificación laboral. El abordaje de todas las emociones se realizaría a través de estrategias de afrontamiento de carácter individual, señalándolos la falta de espacios a nivel institucional para abordar la temática. Sin embargo, los docentes señalan la necesidad de que las emociones del trabajo pudieran abordarse de manera colectiva y creativa en el contexto laboral.

Los principales aportes de la investigación realizada refieren a visibilizar la temática en el marco del trabajo. En ese sentido se plantearía la problemática concerniente a estudiar los efectos de las políticas educativas instauradas en nuestro país, las cuales en último término generarían que el rol docente se subordine a una posición técnica y operativa, marcada por un estilo de trabajo individual y altamente intensificado. Debido a lo anterior, existiría un costo emocional vivido por los docentes, el cual se evidenciaría especialmente y consecuencias especialmente en la vida privada de los mismos. Lo que se contrapondría con el deseo de los profesores de aumentar los espacios de colaboración conjunta entre pares y el tener mayores espacios para el análisis de su trabajo en un marco institucional.

Se vislumbran varios frentes al pensar en las limitaciones de la investigación realizada, debido a ser un estudio exploratorio y profundizar en una temática que no ha sido ampliamente estudiada en el país. Por una parte, no se releva el enfoque de género al analizar los resultados de la investigación, lo que podría ser interesante ya que históricamente la temática de las emociones ha sido vinculada a las mujeres. A la vez sería interesante la generación de futuras investigaciones para la psicología educacional en la temática. Una línea que podría profundizarse refiere a la relación de la propia historia educativa y las emociones que son vividas por los docentes en su trabajo, ya que es una temática que aparece de forma incipiente en los resultados, pero que por factores prácticos no pudo ser profundizada. A la vez parece interesante el investigar más profundamente como inciden otros actores del sistema educativo en las características emocionales del trabajo docente, ya que en el presente estudio se privilegia la relación con los estudiantes. Sin embargo, quedan preguntas abiertas concernientes a la relación con sus pares, directivos o los apoderados.

Como principales conclusiones en un nivel teórico, se puede señalar que se logra analizar las emociones docentes desde una perspectiva que incluye la esfera social en varios elementos que han sido expuestos. Por una parte, a través de las reglas emocionales que las enmarcan desde lo institucional. Atisbándose las relaciones de poder que rigen la escuela, las que demarcan que se puede verbalizar al respecto, evidenciándose el temor de mostrar ciertas emociones desagradables para los docentes, las cuales serían leídas como evidencia de debilidad por lo institucional. Además, se evidenciaría el carácter relacional que tendrían

las emociones, evidenciándose su dimensión en lo interpersonal, en específico en la relación con los estudiantes. A la vez, se puede entrever como las emociones docentes influirían en las decisiones pedagógicas que ellos toman, sobre todo al considerar la bidireccionalidad de las emociones entre estudiantes y docentes.

Parece relevante también, en un nivel teórico y práctico, como es dificultoso comprender el trabajo docente fuera del mismo. Tal vez porque se está entendiendo la docencia solo desde lo cognitivo sin considerar las emociones al mirar las mismas (Hargreaves, 1997). A la vez por que existirían particularidades en el mundo del aula, que son difíciles de percibir fuera de ella, en específico la necesidad de atender a las particularidades de los estudiantes para poder llevar a cabo la labor pedagógica.

A la vez, se puede hipotetizar según la evidencia teórica, que al dejar de entender la emoción como un asunto privado podrían disminuirse las alarmantes cifras de desgaste emocional evidenciadas por los docentes de nuestro país. Lo que implicaría, siguiendo los postulados de Zembylas, comprender lo emocional como una experiencia política y social construida a partir del trabajo y no como una disposición personal.

En un nivel práctico en tanto, se puede evidenciar la necesidad de instalar el entendimiento de las emociones como un asunto social y político, ya que de esta forma se podrían generar cambios en el trabajo docente. Es decir, al brindar ciertos espacios para la reflexión sobre las emociones en el trabajo, en el que se podría incluir el análisis de incidentes críticos, visibilización y reflexión sobre las reglas emocionales de las instituciones, efectos de las emociones del trabajo en los docentes entre otros tópicos, se facilitaría el generar transformaciones en el ámbito del trabajo docente, desde un enfoque que privilegie el entendimiento de ellos mismos sobre su trabajo.

9. Bibliografía

- Acuña, F. (2015) Del malestar al agobio: Un paso significativo en la rearticulación del movimiento docente. CYPEN Centro de investigación periodística. Recuperado en <http://ciperchile.cl/2015/06/10/del-malestar-al-agobio-un-paso-significativo-en-la-re-articulacion-del-movimiento-docente/>
- [Acker, G. \(1999\). The impact of clients' mental ill-The impact of clients' mental ill-ness on social workers' job satisfaction and burn-out. Londres: Health & Social Work, 24.](#)
- Aguirre, A. (1997) Etnohistoria y etnoterritorio. En Aguirre, Q.A. (ed). Cultura e identidad cultural Introducción a la Antropología. Barcelona, Ed Bárdenas.
- Albornoz, N. (2015) El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile
- Apple, M. (1989) Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Paidós, Barcelona.
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, A., Contreras, T., Guzmán, J., Moraga, V., Olavarría, D. (2014). Relación entre bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de las escuelas municipales chilenas. En Terapia Psicológica, ISSN 0718-4808, vol 32 , 2. 121-132
- Assáel, J. (2008) Políticas educativas y trabajo docente en Chile en Nuevas regulaciones educativas en América Latina, Fondo editorial UCH, 111-138.

- Asaaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La Empresa educativa chilena. *Educ. Soc. Campinas*. Vol 32, n 115, 305-322.
- Assaél, J., Guzmán, I., Contreras, M. (1993). Qué entendemos por calidad de la educación. *Momento Informático, Boletín 18 T.E.D. PIIIE*. Santiago de Chile.
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile, Santiago. Consultado el 11 de diciembre de 2010 de: <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Ball, S. (2003) *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantages*. Londres: Routledge Falmer.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151
- Blacmore, J.(1996). “Emotional labour” in the education market place: stories from the field of women in managment. In *Discourse studies in the cultural politics of education* 17 (3) 337349.
- Cala, M., Godoy, M. y Rebollo, M. (2009). Mujeres que recuperan el control de sus vidas: estrategias y recursos que utilizan para superar una relación de maltrato. En I. Vázquez (Coord.). *Investigación y Género: Avances en las distintas áreas de conocimiento* (191-209). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.

- CIAE (2016), Datos y evidencia acerca de la educación pública en Chile Datos y evidencia acerca de la educación pública en Chile. En: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=774
- Cifuentes M. (1995). Trabajo y salud del profesor municipalizado. Unidad de Salud Ocupacional. Departamento de Salud Pública. Facultad de Medicina, Universidad de Concepción.
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: Una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. Estudios pedagógicos, vol XL, número especial 1:49-69.
- Cornejo, R. (2012) Discursos sobre los sentidos del trabajo y bienestar en docentes de enseñanza secundaria de Santiago (Chile). Lo real en el trabajo y la variabilidad discursiva. Resultado de investigación finalizada Gt 18- reestructuración productiva, trabajo y dominación social, Universidad de Chile. Red de estudios del trabajo docente – estrado/clacso
- Cornejo, R. (2016) La complejidad de los procesos reales de trabajo docente : vínculos laborales y sentidos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos. Santiago de Chile: Proyecto FONDECYT 11130244, Universidad de Chile.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. De la Garza y J. Neffa (Eds.). El Futuro del Trabajo–El Trabajo del Futuro (pp.11-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delgado, J. M. & Gutierrez, J. (1995) Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis.
- Denzin, N. (1984) On understanding emotion, New Jersey, U.S.A. Transaction publishers 2009
- Dixon, R. (2012). Creating effective student engagement in online courses: What di students find engaging. Journal of the scholarship of Teaching and Learning 10.
- Edward, D. (1997). Discourse and cognition. London: Sage Publications ed.
- Esteve, J. (2005) Bienestar y salud docente. En Revista PRELAC v. 1, 116-132

- Everly, G. (1979). Strategies for coping with stress: An assessment scale. Washington, DC: Office of Health Promotion, Department of Health and Human Services
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). Critical incident stress management: a new era and Standard of care in crisis intervention. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Fernández-Abascal, E (1997). Emociones y Salud. Barcelina, España: Ariel Psicología.
- Flanagan, J. (1954) The critical incident technique. Psychological bulletin. Vol 54 . N° 4
- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Fried, L., Mansfield C., Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. Issues in Educational Research, 25 (4), 2.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. Journal of Educational Psychology
- García, B. (2009) Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista digital universitaria, vol.10, n°11
- Garrido, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa
- (PDF) La Inteligencia Emocional como Factor.... Available from: https://www.researchgate.net/publication/292349933_La_Inteligencia_Emocional_como_Factor_Protector_ante_el_Suicidio_en_Adolescentes [accessed Jul 27 2018].
- González Rey, F. (2000) El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vygotsky. Educação & Sociedade, ano XXI, n° 70, 132 -148.
- Goldstein, A. (1999) Skillstreaming de Adolenscent. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and more love for children": Exploring preservice teachers' understandings of of caring. *Teaching & Teacher Education*, 16(7), 861-872.
- Greenleaf, R. K. (1977/2002). *Servant-leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Gracia, E., Martínez, I., Salanova, M., & Nogareda, C. (2007). *El trabajo emocional concepto y prevención* Institu (Nota Técnica de Prevención N° 720). Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf
- Hargreaves, A. (1994) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata, Londres. 119-165.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and Desire: A Postmodern Perspective*. In Guskey, T. and Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press
- Hargreaves, A. (1997) *The emotional practice of teaching en teaching and teacher education*, Vol.14, n° 8, 833-854.
- Hargreaves, A et al. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Octaedro. Barcelona. (Cap. 5)
- Hood, C. (1991) *A public management for all season?* *Public Administration* 69 (1) 3-9
- Hoschschild, A.(1983). *The Mandaged Heart, commercialization of human feeling*. London, Inglaterra: University of California Press.
- Ibáñez, T. (1994). *La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas, Venezuela: AVEPSO.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

- Insunza, A. Entrevista personal, 27 de Febrero 2018.
- Isenbarger, L. Zembylas, M (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher Education* 22, 120-134
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotions schemas, and a new paradigm. *Perspectives in Psychological Science*, 12, 18-23.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
- Leavitt, R (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany State University: University of New York.
- Llongas, J. Chamorro, A., Riera, J., Cladellas, R. (2012) La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. En *Revista psicología del trabajo y las organizaciones*, vol.28, 107-118
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6- num2/art09_html.html
- Martin, M., Jimenez, M. & Fernandez, E. (1997) Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento” *Revista electrónica de motivación y emoción*. ISSN-1138- 493 X
- Martínez, D. (2007). Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? En M. Feldfeber y D. Oliveira, (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Martínez, D. (2009) Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. En *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 389-408

- Mcphee, A. (2015). Concepciones de los profesores de enseñanza básica de escuelas vulnerables sobre el saber que constituye la profesión docente. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile
- Mejía, R. (2008) Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. CEEAL.
- Mejía, R. (2014). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. Revista Aletheia, (online) Vol. 2, (2).
- Meyer, D., Turner, J. (2006) Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom. *Educational psychology review* 18, 377-390.
- Ministerio de la Educación (2003). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de la Educación (2016). Informe Ejecutivo de Resultados y Propuestas: mesa sobre Ley 20.501, condiciones para la docencia y Agobio laboral. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Monereo, C., Panadero, E. & Antunes, R. (2013) La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. En *Cadernos de educacao* ISSN 2178-070X.
- Nails, O., Gajardo, J. & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas* 11 (2), 56-76.
- Näring, G., Vlerick, P., Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*.
- Nuñez, I. (2004) La identidad de los docentes una mirada histórica en Chile. Documento Programa interdisciplinario de investigación en educación, PIIE.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2011). El movimiento estudiantil más allá del “peticionismo”. En J. González, R. Sánchez y M. Sobarzo (comp.) 2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación (pp.99-101). Santiago: Quimantú.

- Orrego, V. (2018). *¿Son felices los profesores?: Radiografía de la felicidad docente en Chile*. Santiago: Elige Educar.
- Ogbonna, E. and Harris, L. (2004). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*.
- Parra, M. (2005) Condiciones trabajo y de salud en el trabajo docente. En *Revista PRELAC* v. 1, 132-144
- Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe [PRELAC] (2005). El protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Pichon Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Quaas, C. (2006) Diagnóstico de Burnout y técnicas de enfrentamiento al estrés en profesores de la quinta región de Chile. En *Psicoperspectivas* vol. V (1) 65-75.
- Requena, A, Carreño, V & Soriano, R. (2006) La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. En *Cuadernos metodológicos* v. 37, 23-29.
- Riquez, M., Hernandez, F. & Fernandez, C. (2008) Bournt out y salud percibida en profesionales de enfermería de cuidados intensivos. En *Enfermería intesiva* 2008, 19, 169-78.
- Robalino, M., Korner, A. (2005) Condiciones de trabajo y salud docente, estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. *Oficina Regional de Educación UNESCO*, 73-96.
- Sharim, D. (1999) Dimensión subjetiva del género: una aproximación desde los relatos de vida. *Proposiciones* 29, *Historia y relatos de vida: Investigación y práctica en Ciencias Sociales*. Santiago: Ediciones Sur.
- Shiron, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*.

- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas. Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V., Montecinos, C. & Ahumada, L. (2013). Disputas de significados e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184
- Tardif, M (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19 – 44). Buenos Aires: UNESCO.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Turski, G. (1991). Experience and expression: the moral linguistic constitution of emotions. *Journal for the theory of social behaviour*.
- Tsang, K. (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 1–15.
- Tsang, K., & Kwong, T. L. (2016). Emotional experience of caam in teaching: Power and interpretation of teachers' work. *Frontiers in Psychology*, 7(SEP), 1–11.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y Salud Docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Compilados por: Robalino, M. & Körner, A. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Valdivia, G., Avendaño C., Bastias G., Milicic N., Morales A., Scharager J.(2003). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. En JUNAEB: Conclusiones Seminario Internacional, Intervenciones Psicosociales Oportunas: ahora o demasiado tarde. www.junaeb.cl/informes/lectura_GV.pdf
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, 346-358

- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33-50
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, Biblioteca de Educación y Herramientas universitarias, 136-150.
- Vásquez, N. (2017). Sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en distintos contextos educativos de la Región Metropolitana. Memoria para optar al título de psicóloga. Universidad de Chile.
- Vidiella, J & Larraín, V. (2015) El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente, corporalidad, afectos y saberes. En revista *Mejicana investigación educativa*, Vol 20, 67, 1281-1310.
- Verger, A. & Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de una modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 132, 599-622.
- Zembylas, M. (2003b). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2004) The emocional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher *Teaching and Teacher Education* 20 185–201
- Zembylas, M. (2005a). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.

10. Anexos

10.1 Pauta de entrevista en profundidad

1. ¿Cuál crees tú que es la principal labor del docente hoy en día?
2. ¿Cómo es el rol que tienes como profesor/a con tus estudiantes?
3. ¿Qué te produce a ti esta relación afectiva o más cercana con las niño /as?
4. ¿Cuándo me dices que te los llevas para tu casa esas emociones o preocupaciones a que te refieres?
5. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de la relación con las estudiantes?
6. ¿Cómo te sientes en relación a tu función como docente, en relación a la función pedagógica pero también en la función relacional con los estudiantes?
7. Revisión incidente de incidentes críticos (pauta en anexo n° 10.2)
8. ¿Te ha pasado que algún día llegas de malhumor? ¿Qué haces esos días? ¿Cómo lo manejas en la relación con las estudiantes?
9. ¿Sientes rabia en ocasiones a partir de la relación con los estudiantes?
10. ¿Trabajan con otros profesionales en el colegio?
11. ¿Cuáles crees tú que son las emociones que con mayor frecuencia sientes en tu trabajo?
12. ¿Qué es lo que más te desgasta de tu trabajo?
13. ¿Cómo abordas las emociones que surgen desde el trabajo?
14. ¿En tu formación inicial, abordaban este tema de las emociones que surgen en el trabajo de alguna forma?

15. ¿Cuáles crees que son las emociones más frecuentes del resto de los docentes que trabajan en el colegio?
16. Por ejemplo, si entras a la sala de profesores, que ambiente crees que hay en general? ¿Qué ambiente en términos emocionales?
17. ¿Cómo te sientes en relación a los otros docentes?
18. ¿Hay alguna instancia en la escuela para hablar de las emociones de los/as profesores/as en el trabajo?
19. ¿Cómo crees que se debieran abordar las emociones del trabajo docente en la escuela?

10.2 Pauta de registros de incidentes críticos

❖ Algunas ideas sobre los incidentes críticos:

- *Un incidente crítico es un hecho que ha causado perplejidad, que ha provocado dudas sobre la actuación o que ha inquietado, por su falta de coherencia o por presentar resultados inesperados.*

❖ Pauta de registro

- 1) Presentación del caso: Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más objetiva posible, en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.
- 2) Emociones despertadas: Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. De acuerdo a esto, y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.
- 3) Actuación profesional: es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente. Carece de todo juicio valórico.

Bibliografía: Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.

10.3 Incidentes críticos:

Código	Definición
Identificando los incidentes críticos	Refiere a las explicaciones y los episodios que son considerados por los profesores como Incidentes críticos.
Consecuencias de un incidente crítico	Consecuencias a partir de los I.C. esto puede suponer cambios en el comportamiento del profesor, del grupo, en la planificación de la clase entre otros.
Reacción ante los incidentes críticos	Emociones, sentimientos frente a los I.C.

<i>Incidente crítico 1</i> (profesora colegio municipal / E1, I1, F5)
<i>Sucedió con una niña, que en un principio se veía solamente despreocupación por parte de los papás, la niña venía sin sus materiales, sin su ropa de colegio, con falta de aseo...y la niña está llegando todos los días atrasada, ellas entran a las 8 de la mañana y ella llega tipo 9. Llega con una actitud desordenada. Entonces estábamos solas en la sala, y ella llega. A ella le cuesta el tema del lenguaje, le cuesta leer y le cuesta escribir, y llegó sin ánimo de trabajar. Entonces estábamos trabajando y llegó tarde, y no quería trabajar. Le pregunté porque no quería trabajar y respondió “no quiero trabajar”, entonces le digo si</i>

“tu no trabajas lamentablemente no vas a poder salir a recreo”, que es lo que generalmente le decimos. Entonces la dejé, después venía la otra hora y les tocaba religión, y la niña seguía sentada ahí en su puesto, entonces la profesora le dijo lo mismo, “Amanda tienes que sacar tu cuaderno”, y le dijo “es que no quiero”, y se puso chora, desafiante y ahí como que reaccioné, y dije, algo le pasa. Entonces le dije Amanda conversemos, y dijo que no, ella se puso a llorar, a gritar. La saqué como pude afuera, y que le pregunté “que te pasa Amanda?, y me empezó a contar que en su casa habían problemas, el padrastro le había pegado a su mamá, entonces ahí me sentí tan mal...porque dije pucha, por qué no partí por ahí, porque muchas veces como te digo como son tantas, uno generalmente uno tiene tantas preocupaciones como profesora, de cumplir las planificaciones, de pasar el contenido...entonces como son tantas, porque si fuera un curso pequeño, sería más fácil ver que la niña llegó rara porque algo le estaba pasando. Entonces como son tantas y uno no puede cumplir con todo, se le pasa eso, la niña no había tomado desayuno, otro factor importante...entonces le compré una leche, unas galletas, nos sentamos afuera. Pero son cosas que a veces uno no puede hacer, porque es preocuparte de una chica, y las otras 42 quedan ahí en el aire, entonces ese día tuve la posibilidad porque tocaba otra asignatura, pero muchas veces yo pensaba uno deja pasar estas cosas y en vez de buscar lo bueno busca lo malo, y al final termina retando a la niña, maltratándola...entonces eso fue lo que me ocurrió.”

Consecuencias del IC refieren a que la profesora se queda más tiempo con la niña en la asignatura siguiente, la acompaña y le compra desayuno. Proyecta que en una ocasión futura preguntará al estudiante por su situación familiar o personal antes de llamarle la atención.

Reacciones frente al IC refieren a: *“Me sentí mal, me sentí mala profesora...sentí todo lo peor, pero si con ganas de remediar. Como tampoco digo fui lo peor...también sentí pena, angustia, porque la niña me decía que tenía miedo y no quería volver a la casa, y yo tenía ganas de que no volviera a su casa, de que ojalá, y varias veces me ha pasado ganas de llevármela, de que se queden acá, no sé...pero más que eso uno no puede hacer, muchas cosas que uno queda así como atrapada.”* (E1, I1, F6)

Incidente crítico 2 (profesora colegio municipal/ E2, I2, F4)

Tenemos en los dos quintos niñas con asperger, pero en un quinto en particular hay una niña que no sigue tratamiento, entonces uno ve una diferencia gigante, porque si bien una no te hace todo lo que tu pides, esta está con la disposición de que va a hacer algo y ella sabe que tiene que venir al colegio a hacer algo, pero siempre te condiciona la clase. En el sentido de que antes de que tú le pidas que escriba o que haga algo ella te dice “tía es que no voy a hacer nada” gritando. Entonces eso siempre es como un...son como focos de...desconcentración de todas las chiquillas, y además como que me pone a prueba de forma constante esta niña. Osea siempre está, “es que no lo voy a hacer, no voy a escribir”, o se le acaba la tinta del lápiz y es así, una crisis....entonces tengo que estar constantemente parando la clase y eso a mí lo que me provoca..., es que encuentro que es súper injusto para las demás compañeras, porque cuando pasan estas cosas generalmente estoy sola, porque generalmente va dos veces a la semana conmigo la profesora pie y ahí hay un apoyo. Pero las veces que más se descontrola es cuando está sola. La niña con el tiempo me ha demostrado cariño, me abraza y me va a buscar, pero aún así cuando voy a esa sala, me encuentro no con un rechazo pero un temor de ¿qué va a pasar hoy día? ¿Qué va a hacer la María José? y yo creo que ese es un temor que a todos les pasa, osea hay días que le digo “bueno no escribas, pero tienes que estar trabajando” y me acerco. Ahora busqué una metodología para trabajar con ella sin que sea tan diferenciada en relación a las chiquillas. Pero ese rol es súper agotante, entonces de las crisis de la María José nunca sé que esperar.”

Las consecuencias refieren a que la profesora ha cambiado la metodología de trabajo con ese curso en particular, ya que privilegia la realización de trabajos individuales. A la vez según sus palabras ha realizado un esfuerzo para “*perturbar lo menos posible el ambiente*”. Es así como señala: “*porque de repente escribo en la pizarra y espero que copien, y ella es más lenta, las niñas siempre quieren borrar y tengo que estar atenta a que nadie vaya a borrar la pizarra, de que nadie vaya a perturbar el ambiente, y para las mismas niñas se crea un ambiente poco cómodo ante algunas situaciones, ya que siempre hay un distractor por parte de ella, es decir todos los días. Yo creo que ya está tan normalizado para todos*

los que entramos a la sala, para las mimas niñas” (E2, I2, F5)

Por último la profesora señala que ha tomado la estrategia de informarse con otros profesores como ha sido la conducta de la menor durante el día, es así como señala: “*de repente le pasa un suceso, una crisis en la mañana y está todo el día mal, entonces esos días son muy complicados, entonces uno tiene que llegar e informarse. Mira pasa esto con la María José, entonces uno ya va como predispuesta a estar como pisando huevos con ella, entonces eso es lo que más me cuesta.*” (E2, I2, F5)

Al principio era mucha inseguridad (...) es fome decirlo, pero uno pierde hartito el tiempo enfocada en ella y creo que eso produce un descontento pero para el otro grupo de niñas (...)Entonces yo creo que a mí lo que más me frustra es no poder hacer cosas muy dinámicas” “Así como emoción siempre es el temor de que va a pasar hoy día, hoy día va a gritar, se va descontrolar” (E2, I2, F8), además la profesora señala la sensación de estar “pisando huevos” que podríamos interpretar como tener que estar muy alerta a las reacciones de la menor ante el ambiente, para de esta forma evitar una crisis.

Incidente crítico 3 (profesor colegio particular/ E3, I3, F5)

Eran las 8:15, entro a la sala para comenzar la clase de matemáticas con el segundo medio A. Me paro frente a mis alumnos; los saludo; los miro buscando convocarlos a la vez que anuncio los objetivos y las actividades; me dispongo a motivar con alguna historia breve, una anécdota, lo que sea y estoy en eso cuando veo a uno con la mirada fija en el suelo, perdida; él está triste y retraído... no está en la clase. Presto atención, pero evito que note que le he mirado; dejo pasar un minuto y le llamo la atención nombrándolo para enfocarlo; me mira desde su banco con desgano o irritado; accede a cambiar de actitud intentando concentrarse en lo que digo, pero es solo un remedo, queda igual. Sigo, explico algunas cosas en la pizarra, respondo preguntas y lo miro a la pasada cada vez que debo dirigirme a alguien; quedan todos trabajando en la actividad; es la oportunidad de supervisar y responder preguntas acercándome a los alumnos que están en sus bancos, entonces aprovecho y voy directamente a él a preguntarle qué le pasa; no quiere hablar; le ofrezco salir de la sala, accede y opto por seguirlo saliendo tras él. Ven, le digo, y lo llevo

por el pasillo a unos pasos de la sala para conversar con él mientras miro al curso que he dejado solo. Me doy cuenta que ahí no va a hablar, que se siente expuesto; le convido a avanzar por un pasillo perpendicular hasta un punto sin la visual de sus compañeros y compañeras. Ya no veo al curso y me concentro en él. ¿Qué pasa? le vuelvo a preguntar; no quiere hablar, propone volver a la clase; lo pongo frente a mí tomándolo por los hombros e insisto; habla, cuéntame hasta donde tú quieras, te va a hacer bien, le digo. Entonces rompe en llanto pero aún no habla; lo abrazo e intento contenerlo unos breves segundos, no más de lo que él está dispuesto a recibir; vamos, cuéntame, le digo mientras lo dejo, entonces desahoga en un caudal: “ayer fue mi cumpleaños, mi familia no se acordó, nadie me saludó” Por unos segundos quedé estupefacto, sin saber qué decir ante un problema que me parecía insoluble. Quise ser empático y luego de buscar su cara y decirle que no sabía qué decir, hilvané que lo sentía muchísimo, que era comprensible que estuviera dolido y ensimismado; que no era justo; que yo también me sentiría igual si me sucediera. Pregunté algunas cosas con cuidado; luego le agradecí que me hubiera contado, que haberlo hecho ya le hacía bien porque no es bueno quedarse con las penas dentro de uno; comprometí confidencialidad y terminé diciéndole que no sabía qué ocurriría en la tarde cuando regresara a casa pero que deseaba que ellos se acordaran y lo saludaran aunque fuera tarde. Quiso regresar a la sala y eso hicimos. Estuvimos afuera unos diez minutos. El entró más tranquilo. Yo seguí con la clase, algunos y algunas me miraron con comprensión.”

El profesor modifica su planificación en tanto decide salir de la sala y preguntar al estudiante directamente que es lo que le sucede.

Preocupación al ver al chico retraído; confianza en mí mismo al momento de acercarme a él; bloqueo, dificultad, impotencia en los momentos en que se negaba a hablar o contar, tuve la sensación de que me faltaba habilidad; resiliencia fortaleza para insistir, no me rendí, quería crecer en esta habilidad (pues el tráfago de cosas a hacer no me deja ser empático; ante estas situaciones digo para mí, arréglatelas, resuelve tu problema); preocupación por ser delicado, prudente; tuve un yo vigilante; medí mis palabras y mis tonos; perplejidad cuando lloró, sentí que estaba metido dentro de un problema del cual

iba a tener que salir responsablemente; no estaba seguro de poder resolverlo; tristeza y rabia ante su testimonio, hubiera llorado con él ahí mismo pero tuve muy claro que era lo último que me debía ocurrir; me sentí creativo, audaz o intrépido mientras se desarrollaba la situación; terminé con un sentimiento de satisfacción, de haber procedido bien. Por otra parte, un poco de miedo por haber resuelto dejar al curso solo, era abandonar mi función y quedar expuesto a dar explicaciones, y arriesgar incomprendiones; luego decidí que esto no me importaría y seguí adelante.” (E3, I3, F6)

Incidente crítico 4 (profesora colegio particular / E4, I4, F4)

“Me pasó en un tercero básico, una situación un poco curiosa, se han perdido algunos objetos y un día a una chiquitita se le perdió un pendrive. Y se dio cuenta en mi clase, y me lo planteó al final del día, y ahí se rompió totalmente la clase, vino la profesora jefa...y esa ha sido la única instancia, eso sería como lo más curioso que ha pasado en ese curso, que además se han extraviado distintos libros y otras cosas, que finalmente ya paramos la clase y ahí se interrumpió la clase (...)Son temas muy delicados porque como lo aboradas, con que sutilezas...y en realidad igual me apañó la profesora jefe....mmmm y...Bueno antes de que viniera la profesora jefa yo les dije “por favor” es super delicado el tema porque finalmente yo tampoco puedo tomar...meterme en sus bolsos personales, son cosas super delicadas, osea nadie puede intrusarle los bolsos.... “les pido que busquen en sus estuches, en sus bolsos, en sus mochilas, revisen bien, porque a lo mejor alguien por accidente blablablá...” eso es lo que yo hice, y cuando vino la profesora jefa fue lo mismo con acuciosidad. Finalmente el pendrive ese día no apareció...y ella le escribió a la mamá...porque más encima este pendrive no se le había extraviado en mi hora de clase, había sido a primera hora de la mañana cuando estaba con la profesora jefa, pero ella no le había dicho nada. Y ella entonces le escribió una nota a los apoderados, y finalmente resultó que estaba en el bolsillo de su chaqueta”

La profesora detiene su clase e interrumpe la planificación para preguntar al grupo curso por el objeto perdido. Señala que no puede inmiscuirse en sus objetos personales, luego interviene profesora jefa quien realiza la misma acción y se comunica con los apoderados.

Como reacción encontré ternura...igual me dio ternura, también me dio pena que esa chiquitita perdiera eso y no pudiera mostrar, porque además ella igual se puso a llorar, porque además ella había estado trabajando con su mamá en las fotos, entonces yo

pensaba todo ese cuadro y me parecía importante por su puesto que el pendrive apareciera, te fijas...había algo bien fuerte emocional.” (E4, I4, F11)

Incidente crítico 5 (profesor colegio particular subvencionado/ (E5, I5, F11)

“Fue con una estudiante de 4° que ellos son más grandes...pero ya se espera que tengan ciertos patrones de conducta más o menos...adquiridos, o sea...y había un estudiante que se desordenaba, se desordenaba en la clase eee...y era como “aporte, coopere con una idea, una pregunta, siéntate o te queda claro esto, que le parece...” y su respuesta era puro tirarlo al chiste o hacer mofas de los compañeros, y también de mala manera. Entonces a mí también me molesta mucho cuando empiezan a molestar a los otros compañeros también, o yo le daba la palabra a otro y él se ponía a hablar muy fuerte...entonces...yo creo que esto de decirle que se retire funciona a veces...entonces como ya probando las instancias previas, ya “a la próxima si usted no responde como corresponde, se va a tener que retirar, por supuesto después de medio segundo fue te retiras, en este instante” se retiró, y vuelve a entrar y lo envió con la directora, una cosa así para que se calme, después de un rato volvía y decía “no hay nadie” y yo sabía que no se había movido de la puerta, yo trataba de seguir con la clase, y luego volvía y gritaba de nuevo “no hay nadie” y cerraba la puerta como que se iba...y era como yiaaaa...y después golpeaba la puerta, y yo como dos o tres veces fui, pensando que quizás era alguien, porque ya como que pasaba el rato...y después estaba súper concentrado con la clase, y el curso no sé...como que la clase no tiene que haber sido tan fome, porque él se retiraba y seguíamos, y varios compañeros, ya por la fatiga de este compañero habitual como que trataban de obviarlo y era como “ya po tío, siga como con la clase...o tío rételo” pero así como ya córtala...súper agobiante, y ya cuando golpeó como por una tercera vez, ahí ya como que me aburrí...y dije suficiente, abro la puerta para ver si estaba la directora o algo así para enviarlo desde la sala y este compañero...y primero movió las cortinas de las ventanas, como de la sala, como tratando de entrar por la ventana, y decía “bájese de ahí...o no vuelva a entrar” y cuando me ve salir, él estaba en la ventana ahí le levanta el dedo a todos a sus compañeros, los insulta...a lo que yo no daba ni tres pasos al exterior de la sala y tres pajaritos ya lo estaban acusando “tío mire lo que nos dijo...” y eso que él tenía amigos dentro del curso, entonces fue comono sé que hacer con él...y ahí justo apareció una de las jefas y justo se lo llevó...pero super agotador, que más haces? Además uno lleva su clase, además era una clase después de almuerzo y las clases después de almuerzo tienen que tener videos, tienen que tener como actividades entonces no era una clase fome, entonces pasa también por un tema de frustración, osea yo creo que uno como profesor tiene que tener mucha tolerancia a la frustración...llevas algo preparado y no funciona, y no funciona (...) entonces a mí eso me molestaba mucho, que estamos trabajando, la mayoría entiende que estamos trabajando bien y....haciéndole muchas veces la invitación a incorporarsey que ya, “ya que se paró, dígame, como podríamos hacer tal o cual cosa” pero él ya a esa altura quería hacer lo que él quisiera, porque mucha norma como que ya lo tenía completamente aburrido.”

Las consecuencias refieren a que se interrumpe la clase al pedirle al estudiante que se retire

de la sala, así como en todas las ocasiones que el estudiante interrumpe la clase desde el exterior. A la vez debe intervenir un agente externo al aula (una de las jefas) para contener al niño fuera del aula y que la clase pueda continuar. Además el profesor concluye que es necesario que el estudiante lleve de forma regular un tratamiento médico, el cual incluya toma de medicamentos en forma regular.

emociones fueron de frustración y sobre todo enojo, en un momento como de decirle “ya córtala...abúrrete.”, y yo creo que se me nota en la importación de la voz por ejemplo...como también en las expresiones al final no le dije “querido retírate....sino que fuera de la sala!!” que igual es fome, de hecho los demás niños quedan como ...porque yo creo que no debe ser tan habitual que me enoje, entonces...al ver que le levante la voz a un niño y le diga ...y no lo trate de usted tampoco, que le diga te vas...a ellos como que les queda ..como “uy se enojó”.” (E5, I5, F12)

Incidente crítico 6 (profesora colegio particular subvencionado/ E6, I6, F5)

Leonel, en primero básico en mi jefatura...resulta que...eee, yo venía recién conociendo al curso, llevábamos una o dos semanas no más y ee...Leonel actúo muy violento, muy violento, yo no me lo esperaba ...me tiró la mesa, porque yo le pedí que se ordenara y que trabajara...y no reaccionó bien, y me tiró la mesa y me pegó, después se tiró al suelo y se metió debajo de la mesa y de ahí no pude sacarlo, se tiró al suelo y de ahí no había forma de ...de sacarlo, trató también de intervenir la asistente y fue peor...más se ofuscó y más se metió en sí mismo...ese fue el primer incidente que tuve como con él, que fue como la bienvenida al curso.”

En un primer momento la profesora aborda al niño, sentándose en el suelo y conversando con él. Luego de mucho rato y sin obtener resultados, la profesora lo deja ahí y sigue con la clase. Señala como aprendizaje que cuando un niño está muy ofuscado es mejor no intervenir directamente, sino darle su espacio para que se autorregule.

Me sentí frustrada...frustrada, muy frustrada porque no pude llegar a él...Me dio mucha rabia conmigo, de no lograr con él como la empatía de poder entenderlo y también me sentí como, no con las capacidades de poder llegar a él. Primera vez que me había pasado

una situación así tan violenta...al principio me bloqueé, no supe cómo actuar y me corrí...pero después ya pasando el momento, tratando de insistirle me sentí súper frustrada....él se quedó toda la clase debajo de la mesa.” (E6, I6, F6)

10.4 Datos Matricula, Simce, Índice de vulnerabilidad por Colegio.

1. Resultados SIMCE año 2017 por establecimiento:

	Privado	Subvencionado	Municipal
4° Básico			
Lenguaje	326	283	254
Matemática	317	290	232
8° Básico			
Lenguaje	296	261	243
Matemática	341	279	249
II Medio			
Lenguaje	277	289	244
Matemática	331	310	246

2. Resumen Matricula 2017

	Particular	Subvencionado	Municipal
Total Matriculados	555	1147	1165
Mujer	304	618	1164
Hombre	251	529	1

3. Índice de vulnerabilidad

	Subvencionado	Municipal
Básica		
Primera Prioridad	207	368
Segunda Prioridad	29	52
Tercera prioridad	94	68
No Vulnerables	349	160
IVE	46,03%	71,98%
Media		
Primera prioridad	81	187
Segunda prioridad	8	19
Tercera prioridad	46	56
No Vulnerables	197	137
IVE	38,90	63,59%

10.5 Consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO “Aportes sobre la dimensión emocional del trabajo docente”

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “*Aportes sobre la dimensión del trabajo docente*”. Su objetivo es comprender los significados de los docentes de colegios sobre la dimensión emocional de su trabajo, para lo cual se realizarán entrevistas de incidentes críticos y entrevistas en profundidad a docentes.. Usted ha sido seleccionado(a) ya que es un docente de colegios municipales o un colegio particular subvencionado de Santiago de Chile

El investigador responsable de este estudio es la psicóloga Elisa Weinstein Sotomayor, estudiante del magister de psicología educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en participar de una entrevista de IC y/o una entrevista en profundidad que se aplicará, la cual refiere a una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, sobre el sentido de los hechos y sentimientos. La entrevista durará alrededor de una hora y abarcará varias preguntas sobre las emociones que experimenta en su trabajo como docente, en relación a la relación con otros actores del sistema educativo, la gestión educativa del colegio y las estrategias que usted utiliza para gestionar dichas emociones.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente. Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: La realización de las entrevistas no supone ningún tipo de riesgos para Ud.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar

en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para comprender de forma más profunda como el trabajo docente implica considerar una dimensión emocional implicada en el mismo.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva.

En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los datos serán guardados por la investigadora a cargo del proyecto, guardando los datos hasta el primer semestre del año 2018 con el objeto de hacer entrega de la tesis.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello se realizará una exposición de los principales resultados del trabajo de investigación en la FACSOS durante el primer semestre del 2018.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora responsable de este estudio:

Elisa Weinstein Sotomayor

Teléfonos: 89068934

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: elisaws@gmail.com

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl



Carta de consentimiento informado entrevista en profundidad

Lugar y fecha: Puente Alto, Noviembre 2017

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "*Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula*", desarrollada por la investigadora que postula al grado de Magister en Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como propósito describir y analizar las características emocionales del trabajo docente de los profesores de enseñanza básica de establecimientos de Santiago de Chile, a través de describir las definiciones que los docentes enuncian sobre esta categoría, además de describir como vivencian las emociones que surgen en el vínculo con los estudiantes y como abordan las mismas en su vida laboral cotidiana.

La entrevista será realizada en la escuela, cautelando que se concrete en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará una entrevista (aproximadamente de 1 hr. de duración). La información obtenida será de carácter confidencial y conocida sólo por la investigadora y la comisión evaluadora; asegurando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de los colaboradores. Esto quiere decir, que no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

Su participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.



Psicología Educacional de la Universidad de Chile "Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Alijandra Escobar Morales *Alijandra*

Nombre y Firma del Participante

Alisa

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Dr. Rodrigo Comejo Chávez
Director de Tesis
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.



Carta de consentimiento informado entrevista en profundidad

Lugar y fecha: Puente Alto, Noviembre 2017

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "*Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula*", desarrollada por la investigadora que postula al grado de Magister en Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como propósito describir y analizar las características emocionales del trabajo docente de los profesores de enseñanza básica de establecimientos de Santiago de Chile, a través de describir las definiciones que los docentes enuncian sobre esta categoría, además de describir como vivencian las emociones que surgen en el vínculo con los estudiantes y como abordan las mismas en su vida laboral cotidiana.

La entrevista será realizada en la escuela, cautelando que se concrete en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará una entrevista (aproximadamente de 1 hr. de duración). La información obtenida será de carácter confidencial y conocida sólo por la investigadora y la comisión evaluadora; asegurando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de los colaboradores. Esto quiere decir, que no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

Su participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe con los resultados de este estudio le será entregado a Ud. una vez finalizada la investigación.

Consentimiento

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de la entrevista que se me ha realizado para la investigación para optar al grado de Magister en



Psicología Educacional de la Universidad de Chile "Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma del Participante

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Director de Tesis
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.



Carta de consentimiento informado entrevista en profundidad

Lugar y fecha: Independencia, Noviembre 2017

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "*Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula*", desarrollada por la investigadora que postulante al grado de Magister en Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como propósito describir y analizar las características emocionales del trabajo docente de los profesores de enseñanza básica de establecimientos de Santiago de Chile, a través de describir las definiciones que los docentes enuncian sobre esta categoría, además de describir como vivencian las emociones que surgen en el vínculo con los estudiantes y como abordan las mismas en su vida laboral cotidiana.

La entrevista será realizada en la escuela, cautelando que se concrete en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará una entrevista (aproximadamente de 1 hr. de duración). La información obtenida será de carácter confidencial y conocida sólo por la investigadora y la comisión evaluadora; asegurando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de los colaboradores. Esto quiere decir, que no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

Su participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

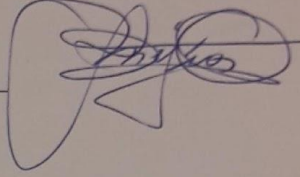
Un informe con los resultados de este estudio le será entregado a Ud. una vez finalizada la investigación.

Consentimiento

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de la entrevista que se me ha realizado para la investigación para optar al grado de Magister en Psicología



Educacional de la Universidad de Chile "Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Soalyn Mejías Invianda 

Nombre y Firma del Participante

Alina

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Director de Tesis
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.



Carta de consentimiento informado entrevista en profundidad

Lugar y fecha: Independencia, Noviembre 2017

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "*Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula*", desarrollada por la investigadora que postulante al grado de Magister en Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como propósito describir y analizar las características emocionales del trabajo docente de los profesores de enseñanza básica de establecimientos de Santiago de Chile, a través de describir las definiciones que los docentes enuncian sobre esta categoría, además de describir como vivencian las emociones que surgen en el vínculo con los estudiantes y como abordan las mismas en su vida laboral cotidiana.

La entrevista será realizada en la escuela, cautelando que se concrete en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará una entrevista (aproximadamente de 1 hr. de duración). La información obtenida será de carácter confidencial y conocida sólo por la investigadora y la comisión evaluadora; asegurando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de los colaboradores. Esto quiere decir, que no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

Su participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

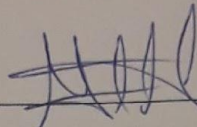
Un informe con los resultados de este estudio le será entregado a Ud. una vez finalizada la investigación.

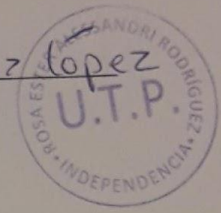
Consentimiento

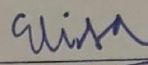
Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de la entrevista que se me ha realizado para la investigación para optar al grado de Magister en Psicología



Educacional de la Universidad de Chile "Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.


Nombre y Firma del Participante




Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Director de Tesis
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.



Carta de consentimiento informado entrevista en profundidad

Lugar y fecha: Las Grndes, Octubre 2017

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "**Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula**", desarrollada por la investigadora que postulante al grado de Magister en Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como propósito describir y analizar las características emocionales del trabajo docente de los profesores de enseñanza básica de establecimientos de Santiago de Chile, a través de describir las definiciones que los docentes enuncian sobre esta categoría, además de describir como vivencian las emociones que surgen en el vínculo con los estudiantes y como abordan las mismas en su vida laboral cotidiana.

La entrevista será realizada en la escuela, cautelando que se concrete en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará una entrevista (aproximadamente de 1 hr. de duración). La información obtenida será de carácter confidencial y conocida sólo por la investigadora y la comisión evaluadora; asegurando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de los colaboradores. Esto quiere decir, que no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

Su participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe con los resultados de este estudio le será entregado a Ud. una vez finalizada la investigación.

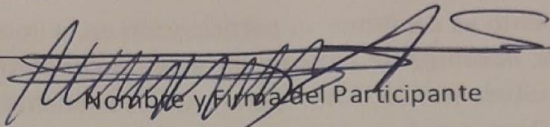
Consentimiento

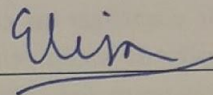
Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de entrevista que se me ha realizado para la investigación para optar al grado de Magister en Psicología



Educacional de la Universidad de Chile "Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

WALTER R. VALDIVIESO S.


Nombre y Firma del Participante


Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Director de Tesis
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.



Carta de consentimiento informado entrevista en profundidad

Lugar y fecha: Las Comas, Octubre 2017

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "*Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula*", desarrollada por la investigadora que postulante al grado de Magister en Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como propósito describir y analizar las características emocionales del trabajo docente de los profesores de enseñanza básica de establecimientos de Santiago de Chile, a través de describir las definiciones que los docentes enuncian sobre esta categoría, además de describir como vivencian las emociones que surgen en el vínculo con los estudiantes y como abordan las mismas en su vida laboral cotidiana.

La entrevista será realizada en la escuela, cautelando que se concrete en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará una entrevista (aproximadamente de 1 hr. de duración). La información obtenida será de carácter confidencial y conocida sólo por la investigadora y la comisión evaluadora; asegurando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de los colaboradores. Esto quiere decir, que no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

Su participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe con los resultados de este estudio le será entregado a Ud. una vez finalizada la investigación.

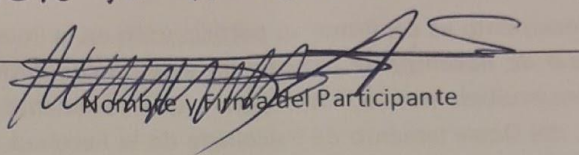
Consentimiento

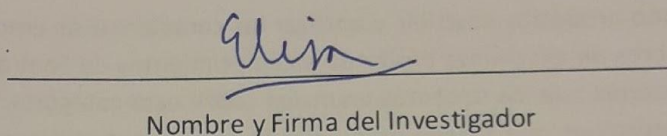
Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de entrevista que se me ha realizado para la investigación para optar al grado de Magister en Psicología



Educacional de la Universidad de Chile "Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

WALTER R. VALDIVIESO S.


Nombre y Firma del Participante


Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Director de Tesis
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.