

INCIDENCIA DE LAS EMOCIONES EN LAS TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR. CATEGORÍAS TRABAJADAS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

María Vergara Aibar
meryvergaraaibar@gmail.com

RESUMEN

El Proyecto de Investigación Educativa, financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), convocatoria 2014, denominado: "Incidencia de las emociones en las trayectorias formativas de Nivel Superior", fue realizado en dos Institutos Superiores De Formación Docente (ISFD) de la Capital de La Rioja por un equipo de investigación conformado por docentes de diversos perfiles académicos y dos estudiantes ayudantes. El objetivo del proyecto fue conocer la incidencia de las emociones en las trayectorias formativas de Nivel Superior en el periodo 2015-2016 en dos ISFD de La Rioja Capital. Los avances de esta investigación ya han sido presentados para su publicación en otras revistas científicas. Por lo cual, en este artículo mostraremos específicamente el análisis con elaboración de categorías de la indagación, las conclusiones y propuestas que emergieron del proyecto. El diseño metodológico responde a una indagación exploratoria de perspectiva cualitativa, basada en la Teoría Fundada, el Análisis del Discurso y la Semiótica de la Imagen para poder analizar los datos obtenidos de instancias de talleres, cuestionarios de a pares e individuales y entrevistas abiertas a estudiantes de trayectorias discontinuas. La muestra estuvo conformada por estudiantes de los ISFD de varias carreras. Se elaboraron tres macro-categorías: emociones desfavorables, emociones favorables, situaciones desencadenantes, con sus respectivas subcategorías devenidas de la codificación de los datos obtenidos. Como conclusión, los datos reafirman lo indagado en el estado del arte sobre la determinante incidencia de las emociones en lo académico (Santos Guerra, 2006). Se proponen talleres de trabajo con estudiantes y docentes para 2017-2018.

Palabras-clave:

Emociones. Estudiantes de ISFD. Trayectorias académicas.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación interinstitucional denominado: “Incidencia de las emociones en las trayectorias formativas de Nivel Superior” ha sido aprobado y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), convocatoria 2014 y se llevó a cabo en el periodo 2015-2016 en dos institutos superiores de formación docente (ISFD) de la Capital de la Provincia de La Rioja. El equipo de investigación estuvo conformado por una directora, cuatro docentes y dos estudiantes, de diversos perfiles académicos, pertenecientes a dos ISFD de la Provincia de La Rioja.

En este artículo nos proponemos mostrar las categorías analíticas a las que arribamos, como así también la conclusión del mismo. Sin embargo, es necesario iniciar este escrito con especificaciones del proyecto, sus objetivos, diseño, muestra, experiencias de trabajo, para así poder explicar las categorías a desarrollar.

La pregunta que ha guiado nuestra investigación fue: ¿Cómo inciden las emociones en las trayectorias formativas de Nivel Superior en el periodo 2015-2016? Las preguntas que nos planteamos a partir de allí fueron: ¿Qué emociones son identificadas como recurrentes en la vida académica de los estudiantes del ISFD?, ¿Con cuáles instancias académicas se relacionan las emociones identificadas?

Justificamos nuestra inquietud de indagar en las emociones basados en la necesidad percibida en las instituciones de poner en pensamiento la temática de las emociones y la forma en la que inciden en las trayectorias. Otra razón es la falta de estudios en emociones en lo académico.

De allí, que el objetivo principal que nos planteamos fue: Conocer la incidencia de las emociones en las trayectorias formativas de Nivel Superior de dos ISFD de La Rioja Capital. Los objetivos particulares son: identificar las emociones recurrentes en la vida académica de los estudiantes e identificar las situaciones académicas relacionadas con las emociones identificadas.

El diseño metodológico corresponde a un estudio de corte cualitativo de tipo exploratorio, basado en la Teoría Fundada, el Análisis del Discurso y la Semiótica de la Imagen. Los instrumentos de búsqueda de datos que se diseñaron fueron: talleres (con conversación grupal, representaciones visuales y corporales), cuestionarios por curso y entrevistas abiertas a estudiantes con trayectorias discontinuas.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El análisis de los datos obtenidos está basado en la interpretación entrelazada del corpus seleccionado, las discusiones con el equipo de investigación y las capacitaciones con los expertos. En metodologías cualitativas los procesos no se dan en un continuum, más bien se trata de procesos que se retroalimentan.

El haber pensado un proyecto desde la indagación exploratoria desde el paradigma cualitativo, nos brindó flexibilidad en los procesos, en la codificación de las opiniones, en la elaboración de categorías de análisis. Las categorías se caracterizan por ser inclusivas, de formalidad más abstracta y están en diálogo con otras categorías.

Como se dijo, la metodología está basada en la Teoría Fundada, con aporte del Análisis del Discurso y de la Semiótica Visual para el análisis. Desde la Teoría Fundada los datos son analizados desde un procedimiento inductivo, para luego pensar los datos desde una perspectiva abductiva (Análisis del Discurso), intentando encontrar pistas que muestren posibles caminos de indagación. La Semiótica Visual permitió analizar las imágenes desde sus connotaciones denotativas y connotativas.

Para el análisis se usaron referencias en las transcripciones como A11, A12, para identificar las participantes del taller. Los dibujos los hemos denominado: D1, D2, D3 y así sucesivamente. Para los cuestionarios, hemos utilizado las referencias: mat1, mat2, para cada aporte de a pares del Profesorado de Matemática. De igual manera, utilizamos las denominaciones: F1, F2, F3 para cada intervención de los estudiantes de Francés. Para el caso de Inglés, referimos con: I1, I2, I3, a cada intervención de a pares y FI1, FI2, FI3 a los aportes de frecuencias de emociones en inglés. Con Iy11, Iy12, Iy13 codificamos las intervenciones individuales de Lengua y Literatura.

Luego de la codificación, se revisan los conceptos relacionándolos en redes y generando, así, categorías a analizar. De este análisis se genera una estructura teórica-conceptual que pretende responder las preguntas de investigación.

TRABAJANDO CATEGORÍAS

Las dos primeras categorías en las que se trabajaron fueron las “emociones positivas” y las “emociones negativas”. Todos los aportes de los cuestionarios nos conducían a esta diferenciación en posibles categorías de primer nivel. Luego, y de acuerdo con la teoría, se modificó la denominación utilizada por considerar que “no existen emociones negativas ni malas: simplemente, cumplen su función” (Maurín, 2013, p. 113). Esta autora nos asegura que las emociones son parte de la naturaleza humana encargadas de cumplir una función a pesar de parecer dolorosas, desagradables o imposibles de superar.

En equipo, se decidió repensar estas denominaciones desde la perspectiva de las trayectorias formativas. De esta manera, hemos redefinido las categorías como: “emociones favorables” y “emociones desfavorables”.

Las emociones son un estado afectivo intenso, como lo expresa Maurín (2013), que se manifiesta como una perturbación psíquica y corporal, necesarios para nuestra adaptación al medio y la conservación de la vida; una fuerza básica que “imprime impulso para nuestra acción”. De hecho, Los factores que las generan o motivan a la acción pueden ser variados. Las emociones básicas como el miedo, la tristeza, la alegría, la aversión, la sorpresa y la ira, según como se gestionen, pueden resultar favorables o desfavorables. Estas emociones no son estados permanentes.

Otra categoría que emerge y que responde a una de las preguntas de investigación es la denominada: “Situaciones desencadenantes”. Su recurrencia en las opiniones de los participantes da cuenta de su importancia, por ser el escenario de las emociones recurrentes.

Las categorías y conceptos descriptos a continuación no obedecen a una linealidad o jerarquía, sino que están interrelacionados.

CATEGORÍA 1: EMOCIONES DESFAVORABLES

En esta categoría, puntualizamos las “emociones desfavorables”. Está organizada por subtítulos con algunas subcategorías. Las emociones desfavorables son las más recurrentes en las voces de los estudiantes. Estas emociones devienen de situaciones académicas que generan angustia, miedo, incertidumbre, frustración, impotencia, decepción (Ibáñez, 2002).

Todos los participantes mencionan haber sentido emociones desfavorables en sus trayectorias. Estas significaron un obstáculo superable o una situación límite que los llevó a tomar decisiones como recurrir o abandonar. Una alumna del taller expresó en las conversaciones de grupos: “En ese sentido nos sentimos desamparados. Qué priorizar” (A13). Pearlz (1997) nos advierte que “las emociones constituyen las fuerzas de energía, la fuerza básica que imprime impulso para nuestra acción” (p. 20).

Soledad-desamparo. En el taller, las alumnas conversaron en grupo sobre las emociones y expresaron que “no se sienten capaces”, “No se sienten acompañados” (memo investigadora). Un alumno expresa: “Soledad. Siento como si estuviera solo durante mis prácticas. La profesora nos da muchos textos pero no de la situación real de las escuelas” (FI2).

Ira-frustración. En el grupo 3 del taller señalaron que fueron “las prácticas” las que les generan miedo al fracaso. Sienten una “mezcla” de impotencia y furia, “muchísima furia” (memo). En el grupo 2, los obstáculos en las trayectorias lo que les generan bronca, tristeza y frustración. Estas emociones están relacionadas con las emociones básicas de ira y miedo. Esto se notó sobre todo en el análisis denotativo y connotativo de las imágenes de las alumnas.

El equipo analizó estas imágenes percibiendo en el nivel denotativo, que en todos aparecen los obstáculos en las trayectorias (representadas por caminos, líneas, círculos concéntricos, huellas). Los obstáculos se muestran como nudos o garabatos, piedras (grandes y/o pequeñas), tormentas, remolinos, troncos, dinero. Llamamos la atención a iconos como un corazón roto, las caritas felices, tristes y de aburrimiento o pereza. En general son grafismos donde incluyen palabras, frases e iconos tristes y alegres. Los colores también se destacan.

Desde lo connotativo, son representaciones simbólicas que muestran sus emociones en su formación docente. Usan colores oscuros para los momentos más difíciles y colores claros para los momentos de superación de los obstáculos. En general, las imágenes muestran que al inicio de sus trayectorias, sienten incertidumbre que puede provocar estancamiento. El miedo aparece como una constante en el trayecto y lo muestran no solo desde lo institucional sino también desde lo afectivo-personal, representado en los corazones rotos y las caritas que cambian de estado. Todos finalizan con situaciones agradables y felices, que analizaremos en otra categoría. Las hojas divididas muestran la polaridad de estados entre incertidumbre y calma, felicidad. Este juego contrastivo de caos y armonía prevalece en las imágenes.

Falta de apoyo. En este mismo taller, se reiteró la emoción generada por la ilusión de ingresar al profesorado relacionada con el apoyo familiar. Esta referencia a la “ilusión” se ve contrastada con la frustración de no contar con “el apoyo del profesorado”. Esta falta de apoyo se describe como dificultad e incertidumbre en el trayecto formativo de los estudiantes. Lo interesante es que esta emoción causó “frustración”, que, en algunos casos, se vio reforzada por la falta de contención familiar, aunque en otros, mencionaron justamente lo contrario, que el sostén afectivo (familiar, de amigos, de parejas) les hizo vencer los obstáculos.

Angustia-frustración. En los diálogos registrados, las lágrimas de las alumnas muestran la angustia de los momentos que debieron atravesar.

Al fin y al cabo para qué estoy acá. Si me llega a pasar esto en un futuro cómo lo iba a resolver. Entonces yo sentía que no... (Silencio). Me fui dando cuenta de que esto es lo que más amo, ir a la sala y olvidarte de todo. Y poder compartir con los chicos esa situación. (A12, video1)

“Me fui dando cuenta” muestra cómo lo que se presenta como negativo pronto adquiere resiliencia, con “lo que más amo”, que es enseñar. Ya en las prácticas, frente a estudiantes, sienten que todo lo aparentemente negativo las ha fortalecido.

La frustración la sienten también en el inicio del periodo de las prácticas profesionales. La describen como incertidumbre inicial. Otra vez, contrarrestan esta emoción con la influencia de la familia, de profesores y de los compañeros.

Maturana (1990) sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones por lo que toda acción está fundada en una emoción. De esta manera, las acciones humanas se generan y son posibles por las emociones.

Vida afectiva personal. Los obstáculos, las “piedras” se personifican en problemas tanto del profesorado como personales y familiares. Por lo cual, podemos inferir que los obstáculos no se definen solo en el campo académico, sino que están integradas en la “vida misma” (A13).

El fallecimiento de un familiar es expresado como un impedimento en su trayectoria. Superar estos momentos les ha resultado difícil. El “romper con mi novio” es una característica expresada en emociones desfavorables relacionadas con lo personal y que adquiere gran significación en los profesorados. Una alumna de Letras expresa que se dificulta su cursada por “su hija” que necesita de ella. Otros alumnos tienen sus padres o hijos a cargo. Esta situación social y hasta económica les ha resultado insuperable o dificultosa. Dinero es representado y expresado como un gran impedimento: “piden fotocopias en el momento y no cuento con esa plata” (F2), “todo se nos amontona si no sacamos así los apuntes” (F1).

El miedo. En “Cartas a quien aprende”, Freire (2008) advierte que el miedo surge en relación con lo difícil, a una dificultad. Una persona “*teme* a la tempestad”, “*teme* a la soledad” (p. 59). Los estudiantes lo relacionan con los exámenes y las prácticas profesionales, aunque además, con situaciones de vulnerabilidad ante ciertos docentes que los amenaza y persigue.

El miedo no puede negarse, expresa Freire (Id.), no puede negarse aunque la situación pueda ser ficticia. Lo que queda es enfrentarse con la situación desafiante sin paralizarse. En un relato de lo acontecido en las prácticas una alumna expresó:

El no poder..., digamos, de sentirme en el fondo. Me puse al costado. Pasó otra chica. Bueno, la frustración de sentir “no lo quiero volver a hacer” y el miedo que queda para el próximo año de volver a intervenir. Era el miedo y la incertidumbre de cómo reaccionar otra vez si ya lo he pasado. (A11, video1)

En este segmento textual aparece el miedo. Se trata de una emoción básica, que según Maurín (2013), es una señal “valiosa” que nos advierte de una amenaza física o psicológica acompañada de los recursos para resolverlo. Esto se observa en los momentos en que el alumno/a se siente observado, juzgado hasta llegar a bloquearse o paralizarse. Acá aparecen emociones como nerviosismo y preocupación. Un alumno expresa: “preocupación

y nervios cuando tengo un examen y no nos dieron el tiempo suficiente para preparar todo el programa” (F11).

Para López (s/f), al adulto que experimenta miedo se le dificulta establecer vínculos afectivos en su clase. Señala el afecto como la contrapartida del miedo, porque contiene y genera protección, comprensión y confianza.

CATEGORÍA 2: EMOCIONES FAVORABLES

Como se vio en la categoría anterior, las emociones no son “buenas ni malas” per se (Maurín, 2013). Cada emoción considerada desfavorable es sopesada con su contrapartida, con posibles vías de resolución de dificultades.

Las emociones favorables que los participantes relatan son: “sentirse valorados”, “respetados”. “estar felices”. Estos conceptos engloban expresiones como: “ser escuchados”, “sentirse apoyados”, “reconocer sus esfuerzos”, “ser alentados”.

A nivel personal. En esta subcategoría mostramos las emociones favorables que se suscitan en la experiencia personal del alumno/a y que contribuyen al logro de una trayectoria exitosa.

Las emociones de felicidad y satisfacción aparecen cuando los practicantes son llamados “profes” por los estudiantes del secundario, cuando “nos piden que les expliquemos” (I4), “nos piden que sigamos dando clases” (Mat3). Un alumno de Inglés nos relata: “Me siento feliz porque estoy haciendo lo que me gusta. Realmente quiero ser un profesor pronto” (I3).

En otras ocasiones, y de manera reiterada, los participantes expresan emociones favorables de orgullo y felicidad cuando “aprobamos”, sobre todo cuando promocionan, cuando las clases “salen como las planeamos”, al terminar las “prácticas, los ensayos y la residencia” (estudiantes de Matemática).

Huellas docentes. Santos Guerra (2004), en sus indagaciones con alumnos, rescata las “huellas que dejan las acciones de los docentes tanto positivas-impulsando el aprendizaje- como las negativas, difíciles de revertir. Las instituciones escolares albergan personas y estas a su vez “están amasadas de emociones” (p.45).

Por ello, la influencia de los docentes “responsables”, que “enseñan”, que crean climas áulicos favorables y establecen vínculos estables y de confianza, no meras relaciones institucionalizadas-, imprimen en los futuros docentes la motivación necesaria para seguir eligiendo y fortaleciendo la formación docente.

Las emociones favorables se relacionan con conceptos repetidos como: “docentes comprometidos” que describen como: “cumplen con planes”, “responsables” y “con predisposición”. Algunos participantes plantean su deseo de sentirse motivados y animados por parte de sus profesores (F14) y que nos les digan: “en lugar de estudiar para ser docente, estudien otra carrera”. Esperan ser felicitados por sus logros. Eso pocas veces sucede (F13).

Por otro lado, “El clima áulico mejora los vínculos”. Así, los estudiantes “miran al docente de una manera distinta, tienen mejor predisposición y capacidad de aprendizaje porque las emociones están presentes en todos los aprendizajes y en todos los vínculos” (Maurín, 2016).

Una alumna expresa: “Motivada: depende de la materia y el desarrollo de la clase, el estilo del docente para desarrollar la clase, la motivación del docente” (F13).

Equilibrio después del caos. Cuando analizamos connotativamente las representaciones visuales y corporales, vimos elementos con significación desfavorables (dificultades, frustraciones, miedos), tanto al inicio, en la cursada como en el trayecto final de su formación. Sin embargo, cada elemento aparentemente negativo es compensado con imágenes esperanzadoras, felices, de orgullo, de satisfacción por concretar sus anhelos. El trasfondo de una cara feliz dibujada muestra un arcoíris o la belleza de los colores después de una situación tormentosa. La claridad, la meta, la llave, el final del camino nos indican que los estudiantes aún en las dificultades reconocen que es solo momentáneo como las emociones mismas. Esta sensación percibida en el equipo es esperanzadora, aunque requiere ser intensificada para asegurar trayectorias continuas y exitosas. Para Nobile (2012), las emociones “de tinte positivo” que se expresan en los vínculos personalizados, tienen consecuencia en la escolarización.

CATEGORÍA 3: SITUACIONES DESENCADENANTES

En esta categoría se presentan los disparadores o las situaciones problemáticas que generan tanto las emociones favorables como las desfavorables. Al igual que con las otras categorías, nos basamos en las voces de los participantes, de acuerdo con la codificación de los datos recabados y analizados desde la Teoría Fundada, el Análisis del Discurso y la Semiótica Visual. Emergieron de este análisis algunas subcategorías, recurrentes también, en las demás categorizaciones. Estas entidades teóricas están en permanente diálogo en una red de conceptos que pretende responder nuestras preguntas iniciales. Las subcategorías son: Docentes del ISFD e Instituciones de Nivel Superior de Formación Docente.

Docentes del ISFD. Los profesores juegan un rol preponderante e indiscutible en la trayectoria académica de los futuros docentes (Abramowski, 2009; Santos Guerra, 2004). Su intervención, el clima creado en el aula y los vínculos que entablan en el aula pueden generar emociones favorables para las trayectorias o pueden obstaculizarlas. Estas experiencias quedan marcadas en la vida de los estudiantes.

Los niños aprenden de aquellos maestros a los que aman, [...] pero tiene que haber una predisposición emocional para aprender porque sólo aprende el que quiere. Yo digo que el verbo aprender como el verbo amar no se puede conjugar en imperativo, entonces esa parte de despertar el deseo de saber, la ilusión por descubrir es una tarea importante de los docentes, para que un chico vaya a la institución con ánimo y con ilusión. Esto no sólo les hace aprender mejor sino que no se olvidan de lo que aprenden, lo otro es un sufrir (Santos Guerra, 2016).

La experiencia académica en el Nivel Superior, y de acuerdo con lo indagado en este proyecto, no dista de lo que Santos Guerra (Id.) expresa sobre los niños y sus maestros. Una actitud positiva, clases que promuevan el aprendizaje, amor por lo que se hace, son determinantes para lograr emociones favorables y predisposición para aprender.

Los docentes son punto de inflexión en las emociones que experimentan los estudiantes. Sentir que sus profesores “no les interesa nuestro progreso”, “no nos preparan para las problemáticas en las prácticas”, “la metodología que enseñan no la usan”, “ignoran nuestras voces”, “atropellan nuestros derechos”, “no aprueban el plan a tiempo” (estudiantes de 4to año de Matemática). En el profesorado de Inglés expresaron “docentes no comparten criterios con los de práctica y los tutores” (I5), “tienen tratos preferenciales” (I3) y “toman exámenes que no se corresponden con las clases” (Mat5).

Instituciones de Nivel Superior de Formación Docente. La segunda subcategoría nos habla de la institución de formación docente. Bedelía, la fotocopiadora, la biblioteca, la

organización y la burocracia, la limpieza, los aires acondicionados son mencionados en relación con las emociones. Todo lo que vivencian los estudiantes está atravesado por lo que sucede en las instituciones. De allí, la decisión de incluirlas como subcategoría. Sin pretensión de realizar un análisis de la cultura institucional, lo que se busca es enmarcar las experiencias emocionales de los estudiantes en la vida de los profesorados, con sus lógicas y devenires.

Sentirse parte de la institución recalca en el desarrollo emocional y social en formación docente. Una estudiante de Letras ha expresado en una entrevista personal y abierta que en el viejo edificio del ISFD Albino Sánchez Barros: “estábamos solos. Era lindo el edificio” (ly12). “El grupo que tenía me dejó. Me sentía sola, ya todos tenían su grupo” (ly15); “En segundo, mi amiga se fue. Estaba sola. Me cuesta relacionarme. Hay competencia entre compañeros. No te pasan... los del grupo se ayudan pero no permiten que entren...” (ly18). Las emociones de soledad y desamparo también pueden ser potenciadas desde lo institucional.

El desamparo, la falta de contención, la despersonalización la sienten los estudiantes del ISFD Albino Sánchez Barros participantes. Algunos, relacionan estas emociones con la injusticia que perciben a nivel institucional y que se traduce en conceptos como “favoritismo”, “falta de ayuda”, “reclamos sin escucha”, “persecución”, “discriminación”, “desigualdad”. La desigualdad en las condiciones como los recuperatorios o los trabajos prácticos.

Los estudiantes mencionan la necesidad de que la institución les ofrezca mejores condiciones para lograr trayectorias continuas y exitosas. La adquisición de material de estudio como las fotocopias o los libros aparece repetidamente en los datos. No cuentan con el dinero para obtenerlos y los angustia, los retrasa, se sienten en desigualdad de condiciones. “algunos envían por mail (los apuntes) pero no tengo conexión en casa” (ly11). Una alumna de inglés expresa: “A veces me siento preocupada porque no puedo comprar todos los libros o las fotocopias en el momento en los que los necesitamos, pero luego, me las ingenio para obtenerlos”. Los alumnos de Francés han dedicado parte de sus explicaciones de situaciones angustiantes a la falta de material o a lo extensos que son los apuntes en las pedagógicas, “y no nos dicen cómo dar la clase” (F1 y F2).

CONCLUSIONES

Al inicio de este trayecto nos hemos planteado conocer la incidencia de las emociones en las trayectorias formativas de los estudiantes de Nivel Superior de Formación Docente, ciclo lectivo 2015-2016. A partir de allí, nos planeamos a) identificar aquellas emociones recurrentes en la vida académica según las voces de los participantes, y b) identificar las situaciones académicas propias de las trayectorias formativas de los estudiantes de los ISFD relacionadas con las emociones.

Por emociones entendemos todas las expresiones corporales devenidas de situaciones académicas que se manifiestan tanto favorable como desfavorablemente en las trayectorias formativas. Las trayectorias, para Terigi (2007) son itinerarios o tránsito académico que en nuestro caso, se dan en el Nivel Superior de formación docente. Los institutos en los que hemos llevado a cabo esta investigación son profesorados de una larga trayectoria en formación docente en la provincia.

Lo que observamos como equipo de investigación, es que esta temática es inédita en los profesorados. Coincidimos con Santos Guerra (2004) y Abramowsky (2009), en que es

un tema “escasamente explorado” pero de gran incidencia en lo educativo (López, 2007; Hargreaves, 2001).

Luego de los procesos de búsqueda de datos, con las modificaciones y adaptaciones que realizamos de los instrumentos, de repensar las formas de llevar a cabo el proyecto, de analizar y construir, en equipo, las categorías analíticas, nos encontramos en la recta final del proceso donde vemos tamizados los aportes teóricos, los hallazgos empíricos y las propuestas a futuro.

Las categorías a las que llegamos con los datos nos hablan de emociones que se presentan en lo académico pensadas desde sus funciones (Maurín, 2013). Las emociones como favorables al trayecto académico de los estudiantes participantes y las emociones consideradas desfavorables para la concreción de sus anhelos de ser docentes.

En primer lugar, hemos descripto las emociones desfavorables por ser las más recurrentes y sentidas por los estudiantes. Estas emociones las hemos clasificado en subcategorías que no son cerradas sino que son transversales a las otras categorías. Así, hablamos de las emociones desfavorables que expresan los participantes con respecto a los docentes, a las instituciones y a nivel personal. Prevalen las emociones como la incertidumbre y el miedo; la ira y la frustración, provocados por los obstáculos que se les presentan a los estudiantes. Sin embargo, estas emociones de descontento se ven equilibradas por una visión esperanzadora de un final feliz en su formación docente.

El error, el fracaso, la derrota pueden ser perjudiciales o beneficiosos. Lo importante no son los hechos sino la forma en la que los afrontamos. El mismo fenómeno a uno lo estimula y a otro lo hunde. Una ruptura emocional a algunos les hace aprender y los fortalece. A otros los hace amargos y escépticos (Santos Guerra, 2006, p. 52-53).

Las emociones desfavorables en la formación docente tienen gran significación para la futura inserción de los estudiantes en las aulas, especialmente en el periodo de las prácticas profesionales. La formación docente es un ámbito propicio para trabajar estas emociones desfavorables desde la percepción de los estudiantes (Ibáñez, 2002).

La segunda categoría refiere a las emociones favorables. Surgen, como vimos, de la resiliencia, de un “darse cuenta” que hay otras posibilidades para afrontar y tener éxito en sus trayectorias. Son de este grupo las emociones de felicidad y orgullo por aprobar, por sus clases en la secundaria que resultaron como esperaban, por ser llamados “profe”, por superar los obstáculos y encontrar “el arco iris” al final del camino. “Esto es lo que amo”, “realmente quiero ser docente” son las expresiones que identifican estas emociones.

Una tercera categoría la incluimos para expresar las situaciones que emergen como las generadoras de las emociones que los estudiantes vivencian. Estas tienen que ver con; a) los docentes y b) las instituciones de Nivel Superior. Encontramos coincidencias con Esteve Zarazaga (2006) y otros autores como Ibáñez (2002) que afirman que los docentes son el elemento central sobre el que gira el clima emocional del aula. Los participantes han expresado que esperan ser reconocidos, felicitados, acompañados en sus trayectorias formativas. Para López (2007), los adultos estudiantes tienen las mismas expectativas y “miedos” que los niños en la primaria.

Con todo lo indagado, también se ha sostenido que no hay emociones ni positivas ni negativas o favorables-desfavorables (Maurín, 2013), que dependen de las situaciones que las generan. Las lágrimas de las alumnas del taller al hablar de la incertidumbre inicial en sus estudios o el miedo y frustración en las prácticas sopesan con la esperanza de la concreción de sus anhelos, con el recuerdo de sus alumnos en las escuelas de Nivel Inicial.

Esperamos con estos hallazgos, constituir un referente para indagaciones en lo emocional en el Nivel Superior que focalice en estrategias docentes de contención, acompañamiento y una visión más humanitaria de la enseñanza. Como Esteve Zarazaga (2006) concluye, “el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad” (p. 99).

El rol de indagador se enriquece y se pone a prueba generando iniciativas creativas en el acto de pensar, de poner en discusión temáticas muchas veces invisibilizadas en la práctica profesional. Se ve inmerso en un mundo de datos que hablan de personas y de personas que viven esos datos, confiriéndoles entidades, que transmutan en subjetividades. La sensibilidad teórica en los investigadores aflora en esas instancias con los replanteos, las problematizaciones, en el escuchar con otros y a los otros.

Creemos que este equipo de trabajo, integrado por docentes de diversas disciplinas, con la común inquietud de plantear la temática de lo emocional en lo académico, ha enriquecido la interpretación de los datos por su experiencia profesional y el deseo de formarse como investigadores de su práctica profesional.

A futuro, deseamos socializar mediante la comunicación científica estos hallazgos para cumplir la función de construir conocimiento situado y que pueda ser un antecedente para otras indagaciones. Deseamos, además, continuar con nuestros talleres de concientización sobre lo emocional con docentes de todos los niveles y sobre todo en los institutos de formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2009). “Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea”. En *Propuesta Educativa*, Nº 33.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. 1ra ed. Buenos Aires: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. En *Teoría Educativa* 18, pp. 85-107.
- Hargreaves, A. (2001). “Emotional Geographies of Teaching”. En *Teachers College Record*, Volúmen 103(6), pp. 1056-1080.
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. En *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 28, 31-45.
- López, H. (2007). La afectividad en la escuela. Conversando sobre la educación, la psicología y la música. Recuperado de: <http://www.humbertolopez.com.ar/blog/2013/02/07/la-afectividad-en-la-escuela/> (Última consulta: 14/07/15)
- Nobile, M. (2012). “La dimensión emocional de la experiencia escolar en las Escuelas de Reingreso: reflexiones a partir de un recorrido teórico por la sociología de las emociones”. En *Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. FLACSO Argentina.
- Maurín, S. (2013). *Educación emocional y social en la escuela*. Un nuevo paradigma, estrategias y experiencias. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Rebollo Catalán, M., I. Hornillo Gómez y R. García Pérez (2006). “El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural”. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 7, Nº 2. Recuperado de: <http://www.usal.es/teoriaeducacion> (Última consulta: 15/08/15)
- Santos Guerra, M. A. (2004). “Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar”. En *Tendencias Pedagógicas* 9. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_02.pdf (Última consulta: 20/08/15)



María Vergara Aibar

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.