

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 14(3) Septiembre-Diciembre 2007: 439 - 460

Las emociones y la convivencia en el aula

Nora Molina de Colmenares

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Núcleo de Investigación en Comportamiento Organizacional. Doctora en Educación, E mail: nemolina2003@yahoo.com

Isabel Pérez de Maldonado

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Núcleo de Investigación en Comportamiento Organizacional. Doctora en Ciencias de la Educación, E-mail: isabelpdm@cantv.net

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo develar las percepciones del docente y los alumnos en relación con las emociones que expresan en el aula de clases. Los fundamentos onto-epistemológicos se ubicaron en la perspectiva interpretativa, fenomenológica y humanista; la metodología fue etnográfica. Los informantes: el docente, y seis alumnos. Como técnicas de recolección de datos se emplearon: la observación participante, la entrevista en profundidad, la entrevista grupal y el análisis de contenido. Los hallazgos sugieren que las emociones negativas, expresadas por la docente y por los estudiantes y develadas en el transcurso de la investigación mediatizan las relaciones interpersonales entre los actores educativos y no favorecen la convivencia armoniosa en el aula estudiada.

Palabras clave: Convivencia en el aula, emociones en el aula, inteligencia emocional, relaciones interpersonales en el aula.

Emotions and Living Together in the Classroom

Abstract

The objective of this study was to reveal teacher and student perceptions related to emotions expressed in the classroom. The onto-epistemological bases were located in the interpretative, phenomenological and humanistic perspective; the methodology was ethnographic. Informers were the teacher and six students. Data collection techniques employed were: participant observation, the in-depth group interview and content analysis. Findings suggested that negative emotions expressed by the teacher and students and revealed during the investigation interfered with interpersonal relationships among the educational actors and did not favor harmonious living together in the classroom studied.

Key words: Living together in the classroom, emotions in the classroom, emotional intelligence, interpersonal relationships in the classroom.

Introducción

Como respuesta a las demandas educativas planteadas en la sociedad contemporánea, las actuales reformas educativas se sustentan en cuatro pilares básicos como son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Sobre la base de estos principios se pretende formar un individuo integral con capacidad no solo para responder al mercado laboral sino también para vivir en armonía consigo mismo y con los demás.

Desde esta perspectiva autores como Trelles (1997) señala que en los currículos deben incluirse algu-

nos rasgos de la personalidad e interpretaciones de las experiencias que permitan formar individuos más plenos. Entre estos rasgos se incluyen: el adecuado respeto por la naturaleza; la capacidad para el conocimiento racional, la capacidad intelectual para manejar, según la edad, los fenómenos y emociones extremas.

Igualmente, entre las competencias básicas para sobrevivir en el mundo moderno Monereo (2001) señala escuchar para dialogar y empalmar para compartir para lo cual se hace necesario, el desarrollo del meta-conocimiento y la autoestima.

De manera tal que la escuela puede considerarse como la princi-

pal institución para promover no solamente el desarrollo cognitivo, sino también el social y emocional de los niños y jóvenes. Pese a ello, tradicionalmente la escuela ha tenido una función prioritaria o casi exclusivamente de enseñanza y transmisión de aspectos académicos, dejando de lado las responsabilidades explícitas referentes a las competencias sociales y aquellas que tienen que ver con el bienestar interpersonal y personal del alumnado.

Por ello, las reformas educativas plantean la necesidad de redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo constructivo, donde se preste atención al tratamiento pedagógico y sistemático de un conjunto de habilidades sociales y emocionales que posibiliten una actuación personal y social más equilibrada, eficiente y gratificadora de los estudiantes.

Aplicar estos conceptos al campo educativo y, especialmente al aula de clases, supone al docente como gerente de los procesos interactivos sociales y emocionales que en ella se generan. Contrariamente, según De Luca (1998), los docentes tienen enormes dificultades para regular los conflictos entre los alumnos.

Esta situación se debe, señala el mismo autor, a que no entienden o no comparten los mismos códigos, o porque las contradicciones normativas y la interpretación "efectivista" de las funciones disciplinarias le impiden ejercer adecuadamente

la gestión del aula como regulador de las interacciones sociales y emocionales. En el mismo sentido, Covarrubias (2000) agrega que entre las preocupaciones de los maestros se encuentra: la disrupción, la falta de respeto y de disciplina, así como el maltrato y el aislamiento entre los alumnos.

En relación con lo cual, Montes de Oca y Soriano de D. (2000) reportan en sus observaciones del aula de clases, comportamientos estudiantiles violentos cargados de rabia, que son el resultado de situaciones propiciadas por actitudes igualmente violentas protagonizadas por el docente, quien desencadena la descarga emocional del alumno. Así mismo agregan que el autoritarismo del docente en las aulas de clase impulsa a los alumnos a proceder con agresión y hostilidad a su vez genera un clima socio-emocional desfavorable para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Señalan también los autores precitados que "...tanto el docente como los educandos carecen de métodos efectivos para canalizar las emociones, probablemente debido al desconocimiento de estrategias prácticas, lógicas y seguras que permitan expresarlas de una manera madura" (p. 97). De todo esto concluyen que aún no existe concordancia entre la realidad de las escuelas venezolanas y lo planteado en el Currículo Básico Nacional.

Ello evidencia la necesidad de que en la formación del docente se incluyan una serie de competencias como: el manejo eficiente de las técnicas de comunicación, el desarrollo de la asertividad, técnicas positivas para la resolución de conflictos, que en resumen conforman un conjunto habilidades integradas por Gardner (1995) bajo el concepto de inteligencia emocional.

Estas habilidades permitirían al docente contribuir de modo más efectivo a la formación de un individuo mejor preparado, tanto académicamente como personalmente para afrontar las complejas demandas que le plantea las sociedades modernas, informatizada y globalizada.

Todo lo anterior condujo a desarrollar la presente investigación que tuvo como objetivo develar las percepciones de docente y alumnos en relación con las emociones que expresan en el aula de clases e interpretar su relación con el clima de convivencia que en ella se desarrolla y la actuación del docente como conductor y organizador de dicho clima.

En atención a estos objetivos se presentan a continuación los fundamentos teóricos relacionados con las emociones, la inteligencia emocional y la convivencia, aplicados a las instituciones educativas y especialmente al aula de clases.

Emociones e inteligencia emocional

Etimológicamente la palabra emoción proviene, en primer lugar, del latín *movere*, que significa mover hacia fuera y sugiere la tendencia a actuar, a producir una respuesta organizada ante una perturbación o excitación externa o interna al organismo. En segundo lugar emoción deriva de la palabra *emotio*, que ha sido ligada a la de sentimiento, pasión, afecto.

Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (2002) señalan que no existe una definición consensuada del término y citan a Pinillos (1975) quien la define como "un estado de ánimo producido por imprecisiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes u otras formas de expresión" (p. 151); sin embargo, agregan que esta definición no recoge la multidimensionalidad del proceso psicológico que la emoción alberga.

En atención a ello los mismos autores citan a Kleinginna y Kleinginna (1981) quienes recogen 101 definiciones diferentes del término y las sintetizan en la siguiente:

Es un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y humorales que: (a) pueden llegar a dar lugar a experiencias afectivas como sentimien-

tos de activación agrado-desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos preceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos... y (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa (p. 355).

Por otra parte numerosos estudios han permitido identificar un número reducido de emociones básicas universales, asociadas a reacciones fisiológicas y a conductas expresivas concretas. Estas emociones son: la alegría, el interés, la ira, la tristeza, el miedo, la sorpresa y el desagrado. Estas, a su vez, se clasifican en positivas y negativas. Por ejemplo la alegría se dice que es positiva, por cuanto allana el camino para las relaciones interpersonales y produce sentimientos de seguridad y satisfacción. Por el contrario, el miedo es clasificado como negativo. Todas estas emociones básicas constituyen un importante sistema de señales que actúan favoreciendo la proximidad y la interacción social.

Desde otra perspectiva, la emoción también ha sido explicada bajo los postulados de las teorías: conductista, psico-analítica, y cognitiva. Todas estas teorías coinciden en que los procesos emocionales presentan componentes orgánicos, determinados por las reacciones fisiológicas como sudoración, sonrojo y palpitaciones, sequedad de la boca, secreciones humorales, respiración acelerada, aumento de la presión sanguínea y

vasoconstricción entre otros. Pero especialmente la teoría cognitiva y la causal evaluativa incluyen en la experiencia emocional otros componentes como son: (a) la cualidad afectiva de la sensación, en términos de placer-displacer, (b) el conocimiento de la situación que se activa por la emoción y/o la valoración cognitiva que el individuo hace de esa situación y (c) el estado de predisposición con respecto a inhibir o activar una conducta emocional.

Lo anterior induce a pensar que la expresión emocional está determinada por la valoración reflexiva que la persona hace de la emoción, en función de si considera que es deseable, controlable y aceptable o, por el contrario, que no lo es; esto, a su vez, está determinado por las estrategias de afrontamiento que posee el individuo.

Coincidente con lo mismo, Lang (1968, citado en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, ob. cit.) señala, que la emoción se compone de tres sistemas de respuesta: (a) el neurofisiológico-bioquímico, (b) el motor o conductual-expresivo y, (c) el cognitivo o experiencial-subjetivo. De allí que mientras mayores habilidades tengan las personas para valorar, crítica y reflexivamente, desde el punto de vista emocional, una situación particular, mayor será su capacidad para afrontar y, en consecuencia, controlar dicha situación, en un contexto particular.

De acuerdo con lo anterior, el "control personal" que se tenga sobre los sucesos generadores de las emociones explica las diferencias individuales en la evaluación de experiencias comunes. De este modo, cuando una persona evalúa que los eventos sobrepasan sus posibilidades de respuesta, pierde el control y no es capaz de manejar las emociones de forma apropiada. Las personas que realizan evaluaciones adecuadas, manejan las emociones de forma adecuada y tienden a minimizar sus efectos negativos.

Además, las emociones cumplen ciertas funciones entre las cuales Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (XXX), señalan: (a) las intrapersonales, relacionadas con la coordinación de los sistemas de respuesta fisiológicos y conductuales y; (b) las extrapersonales, que permiten la comunicación entre las personas a través del control de las expresiones faciales, gestuales y comportamentales que determinan el acercamiento o el rechazo hacia los otros en función de la evaluación que se haga de ellos y de sus actuaciones.

Estas últimas, conducen a afirmar que las emociones son construcciones sociales, que se vivencian dentro de un espacio interpersonal; en ese sentido los procesos educativos y de socialización, las normas sociales, las estructuras valorativas y las prescripciones morales conforman, procesos que tienden a unificar las respuestas emocionales de los indivi-

duos y a su vez permiten, explicar las diferencias individuales.

La dimensión social de las emociones, permite al individuo comunicar a los demás sus sentimientos. En este sentido Maturana (1998), dice de la emoción que: "... define la acción, y al definirla, especifica, hace, lo que pasa en la relación con el otro (...) constituye el espacio relacional en que se mueve un animal como espacio de acciones y; con ello, el fluir emocional especifica las acciones que éste puede y no puede hacer en cada instante..." (p. 191) e; Izquierdo (2000) afirma que "las emociones juegan un importante papel en la regulación de los contactos, la estructuración de las relaciones y en la comprensión de los mensajes que informan sobre las cosas y los hechos" (p. 130).

Desde esta perspectiva, Bisquerra Alzina (ob. Cit.) señala que:

Las relaciones interpersonales a veces obligan a disimular o enmascarar las emociones. De no hacerlo así se podrían provocar conflictos de consecuencias imprevisibles. Aprender la habilidad de controlar y disimular las emociones permite a las personas cooperar en las relaciones sociales, donde a veces las personas tienen objetivos enfrentados (p. 81).

El manejo inadecuado de las emociones en la vida cotidiana, lo cual incluye para los niños y jóvenes la escuela y el aula de clases, puede provocar perturbaciones en los estados de ánimo de suficiente

intensidad como para producir efectos perjudiciales en la salud y en el bienestar general de una persona o grupo social. Contrariamente, el manejo adecuado de las emociones, alude a un concepto amplio, de reciente aparición, como es el de **inteligencia emocional**.

Este término fue creado por Salovey y Mayer (1990), quienes lo definieron como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Goleman (1995 y 1999), afirma que es un concepto de amplia significación que incluye: habilidad para: motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad para pensar así como, desarrollar empatía y esperanza.

Igualmente Galvis (ob. cit.), afirma que la inteligencia emocional "... pretende explicar cómo las habilidades de autodominio, celo, persistencia y capacidad de motivarse uno mismo (...), se presentan en el comportamiento humano, y cómo, a través de una especie de *pedagogía emocional*, cada persona puede potenciar sus desempeños interpersonales". (p. 26). Así mismo, Bisquerria (ob. Cit.), refiere, que "La inteligencia emocional es una meta-habilidad, responsable de la medida en que podremos utilizar

correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia" y agrega que "... es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo" (p. 144).

El análisis de la información relativa a la inteligencia emocional, permite evidenciar sus importantes implicaciones para el desarrollo integral del individuo, pues está relacionada no solamente con las habilidades individuales que posibilitan el éxito personal sino también, con las habilidades para relacionarse con otras personas y responder adecuadamente a las situaciones y experiencias interactivas que conforman la vida cotidiana.

Para entender las importantes implicaciones que tiene la inteligencia emocional desde el punto de vista educativo, basta recordar algunos de los postulados que sustentan las nuevas reformas educativas en Venezuela, como son el aprender a ser y a convivir. El primero de ellos plantea, entre otras cosas, la formación de un individuo feliz, espontáneo, sensible, imaginativo, autónomo y; el segundo, aprender a convivir, se refiere a la formación de un individuo que promueva el mejoramiento personal y social, que trabaja en grupos y mantiene relaciones interpersonales abiertas y positivas, sincero, respetuoso y tolerante.

Igualmente, para profundizar en el sentido y significado que tiene la convivencia en la escuela y sus

implicaciones para la formación integral del individuo se presentan a continuación los elementos básicos que la definen y caracterizan.

Convivencia

La convivencia es asumida en dos sentidos: como un hecho ideal en las relaciones sociales, expresada en la unidad y la armonía entre los individuos, como un fin último; y como una construcción colectiva que posibilita la vida en sociedad, pues constituye un medio para el proceso de humanización. La convivencia requiere no solamente de convicción, buenas razones y voluntad sino también de condiciones sociales e institucionales mínimas.

Según Voli (ob. cit.), la convivencia consiste en:

Vivir consigo mismo y con los demás en un ambiente de aceptación, respeto mutuo, aprendizaje los unos de los otros, comprensión, empatía y cariño compartidos. El punto de partida para aprender a convivir es aceptarse a sí mismo y a los demás en cuanto a personas (p. 39).

Vivir consigo mismo, consiste en aceptarse tal cual es y en apreciar y valorar lo que se hace. Esto tiene efectos automáticos en la manera como convivimos con los demás; así, las vivencias pasadas, las situaciones emocionales motivadoras o limitantes de cualquier tipo, influyen de forma directa en cómo se vive la vida de relación con sí mismo y con los demás.

Por su parte, Arango Cálada (2005), analiza la convivencia desde el paradigma integrativo y desde una perspectiva psicosocial; en este sentido destaca lo siguiente:

... es el campo de la interexperiencia, donde, a partir de la interacción y el intercambio de significados entre las personas se configuran los procesos y objetos en función de los cuales construimos nuestra subjetividad, nuestra identidad, la realidad personal, social y cultural que hacen parte de nuestra vida cotidiana. Éste ámbito es entonces un contexto relacional. (...) la experiencia colectiva desde una perspectiva psicosocial se refiere al grado de confluencia, en el acuerdo o desacuerdo al que puede accederse entre dos o más personas. Se refiere a la conciencia del compartir un conjunto de significados que hacen posible las relaciones de acuerdo o desacuerdo entre las personas (p. 6).

En atención a ello explica este autor, que la experiencia personal se produce como consecuencia de la interiorización de las relaciones o interacciones sociales en la vida del individuo, que "permanentemente se transforman, se mantienen o debilitan de acuerdo a las relaciones que el individuo mantiene con otros en el presente inmediato...; por lo tanto, toda experiencia personal es social y relacional" (p.10). De allí que, la experiencia colectiva se configura a través del compartir de significados que determinan las relaciones de acuerdo o desacuerdo entre las personas.

Ruiz Botero (2005) señala, que como contraparte de la convivencia se presenta el conflicto, que significa la expresión de la conflictividad a través del choque o confrontación entre las personas, por diferencias en sus intereses, deseos y valores; la conflictividad, acota el autor, plantea al sujeto una situación problematizadora entre la configuración de su identidad, su auto-reconocimiento, su auto-descripción, y el reconocimiento del semejante, con sus diferentes formas de nombrarlo y de incluirlo en la coexistencia.

El tránsito entre la expresión de los conflictos y las convivencia ocurre, cuando se presenta la posibilidad de canalizar los primeros y las fuerzas en choque hacia salidas que orientan en dirección al desarrollo personal y social; pero cuando los conflictos no se reconocen y se opta por eliminar a la contraparte y negarle su lugar en la relación, el tránsito es hacia las violencias que remiten hacia el entramado de relaciones de poder entre los individuos, situación en la cual se opta por la eliminación y simbólica del otro como la forma de resolver los conflictos.

Específicamente, en referencia a las instituciones educativas, si las relaciones interpersonales de un centro escolar se apoyan en el respeto mutuo y el esfuerzo cooperativo para el logro de los objetivos educativos y académicos, cuando surjan los conflictos, éstos se resolverán

amigablemente a través de la negociación, el acuerdo y la cooperación. Sin embargo, cuando esas relaciones se basan en la intimidación, en el individualismo y en las posiciones de poder, es más probable que los conflictos se resuelvan de modo agresivo. Probablemente el clima social negativo que se está asentando en algunos centros escolares, sea determinado fundamentalmente, por la utilización de estrategias agresivas en la solución de conflictos.

En la misma dirección, Covarrubias (ob. Cit.), afirma, que "la convivencia y las relaciones personales son aspectos que van irremediablemente unidos al proceso de aprendizaje. Incluso podemos decir que lograr un buen clima de convivencia es un problema anterior a otros aprendizajes, pues lo van a facilitar o impedir" (p. 2).

En relación con esto, Gómez Ocaña, Matamala Salcedo y Alcocel Cardona (2002), acotan que, la implicación de todos los actores en la vida del centro educativo a través del establecimiento de relaciones de respeto, de trabajo cooperativo, de normas claras y consensuadas, son elementos importantes que contribuyen a mejorar la convivencia. Sin embargo agregan que: "Las instituciones educativas se ven desbordadas para atender la complejidad de situaciones que nacen en sus aulas y en ocasiones entre sus miembros. en gran medida, como consecuen-

cia de la sociedad en la que se inserta nuestra escuela" (p. 6).

En el mismo sentido Voli (ob. cit.) agrega que, el sistema educativo actual, lejos de enseñar a convivir en forma satisfactoria y placentera, mediante la creación de adecuados contextos de relación, pone el énfasis en corregir las debilidades y potenciar el sentido de supervivencia en lugar de la convivencia, tanto en los alumnos como en los docentes. Como consecuencia se deriva que, éstos, más que sentirse a gusto con lo que son y hacen, intentan limitar al máximo el máximo el malestar, considerado como natural en la realidad social que viven.

De acuerdo con eso, el mismo autor califica a la educación que se imparte en este sistema como "perniciosa o venenosa" y la describe como sigue:

Se trata de un tipo de educación que, en lugar de crear situaciones de afectividad, aprecio y refuerzo para conseguir el desarrollo de la personalidad del niño, así como cambios de comportamiento en sus situaciones vivenciales, busca la forma de hacerles sentirse mal consigo mismos por lo que no hacen bien, para que se motiven para cumplir con las expectativas de los educadores. Para este fin utilizan elementos emocionales como: expectativas, irritación, violencia física y emocional, miedo, culpa, vergüenza, resentimiento, control, victimismo y otras actuaciones que, a la larga, llegan a ser destructivas dentro de la formación de la persona (p. 20).

Agrega, además, que este tipo de educación afecta fuertemente la autoestima de los niños y en el futuro de los adultos; así mismo limita las potencialidades de las personas para el ejercicio adecuado de su libertad, sus niveles de motivación y de aceptación de sí mismo y de los demás. De ello podría afirmarse que afecta su capacidad para convertirse en personas autorrealizadas.

Las consideraciones presentadas constituyen aspectos significativos para el presente estudio relacionado con las emociones y la convivencia en la escuela y en el aula, por lo cual se extraen algunas consideraciones: en primer lugar la importancia que para la formación integral del individuo tiene el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para la convivencia en el aula, pues de este modo se sentarían las bases para su desenvolvimiento adecuado en la sociedad; en segundo lugar, la importancia para la convivencia del reconocimiento propio y de los otros, aspectos para los cuales la experiencia personal del sujeto y la experiencia colectiva son relevantes; de allí la necesidad de que el individuo tenga experiencias adecuadas en el contexto escolar y especialmente en el aula y; en tercer lugar, que la convivencia adecuada está asociada al clima social positivo e influye en los resultados del aprendizaje y al contrario, cuando las relaciones de poder entre los individuos no son armoniosas, se presen-

ta el conflicto que está relacionado con el clima social negativo.

También resulta preocupante, la consideración acerca de que en las escuelas se utiliza predominantemente la pedagogía autoritaria, la cual, lejos de contribuir al desarrollo de las potencialidades señaladas en el párrafo anterior, a través de la afectividad y el refuerzo positivo, potencian las desigualdades, la violencia, la competitividad y la exclusión, entre otros aspectos, por lo cual, en lugar de la convivencia, impera, entre los actores educativos, el sentido de supervivencia, situación que ha conducido a señalar que la educación que se imparte en las aulas escolares es "perniciosa o venenosa".

Aclarados los aspectos conceptuales relativos a las emociones, la inteligencia emocional y sus implicaciones para el clima de convivencia en la escuela y en el aula, se describe a continuación la metodología adoptada para orientar los aspectos técnicos de la investigación.

Metodología

El estudio se asume desde una vía inductiva; por lo tanto se ubica en el **paradigma cualitativo**. A nivel ontológico la convivencia en el aula es asumida como una realidad fenomenológica socialmente construida, para lo cual se consideran especialmente el papel que tienen las emociones, desde la perspectiva de

los actores educativos, el docente y los estudiantes.

Se adopta la **perspectiva interpretativa** por cuanto se estudia la realidad de la convivencia y las emociones en el aula a través de la percepción subjetiva de los actores educativos y del propio investigador; como corriente teórica, se adopta la **fenomenología**. Se considera también, algunos conceptos del **Humanismo** según los cuales se considera al ser humano como una criatura fabulosa, tanto en naturaleza como en formación, cuya relación y cooperación plena son requeridas para el mejor funcionamiento y mayor bienestar de todos.

Dado que el estudio supuso la entrada y permanencia durante un tiempo relativamente largo en un aula de clases, con la finalidad de observar lo que allí acontece cotidianamente para así revelar las rutinas y las teorizaciones implícitas que sustentan la praxis de la convivencia y las emociones, entre los actores educativos se adoptó el método etnográfico.

La investigación se desarrolló en cuatro fases o etapas: (a) período previo al trabajo de Campo, (b) determinación del escenario, (c) trabajo de campo propiamente dicho, (d) análisis e interpretación de la información.

El escenario para la investigación fue un aula de octavo grado de una institución pública de Educación Básica y Media Diversificada y

Profesional ubicada en la ciudad de Barquisimeto. La sección seleccionada cuenta con 36 estudiantes, 20 eran hembras y 16 varones, entre 14 y 15 años.

La investigadora permaneció como observador participante en el aula, durante el segundo lapso del año escolar 2003-2004 (período enero-abril de 2004). En total se observaron 9 actividades de aula que incluyeron, exposiciones de la docente, exposiciones de los estudiantes y actividades de evaluación. La investigadora permaneció en el aula hasta obtener la saturación de los datos.

Las técnicas para la recolección de la información fueron: (a) la observación participante, (b) la entrevista individual, con la docente del aula seleccionada para el estudio (seis entrevistas de una hora cada una) (c) la entrevista grupal, para lo cual se seleccionaron seis estudiantes como informantes (nueve entrevistas) Se usaron como instrumentos para la recolección de la información el **diario de campo**, las **grabaciones de audio**, **video** y las **fotografías**. También, como técnica para recoger información, el **análisis de contenido**.

Para el análisis e interpretación de los datos etnográficos se usó el modelo cíclico propuesto por Del Rincón (1997, citado en Sandín, 2003) y siguiendo a Martínez, 1999; Woods, 1989; Goetz y Lecompte, 1988; Busot, 1991 y; Taylor y Bog-

dan, 1990). También se aplicaron: la codificación y formación de categorías conceptuales, el descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos. Se procedió en forma manual y mediante el programa para el análisis de información cualitativa ALLAS ti (versión 4.1, 2000).

La categorización se realizó mediante el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967, citado en Busot, ob. cit.; Goetz y LeCompte, ob. cit.). Finalmente, para evaluar la investigación y asegurar su rigor científico se consideraron los criterios de: credibilidad, transferibilidad, la confirmación y la consistencia o dependencia.

Hallazgos de la Investigación

En esta sección se exponen, discuten, analizan e interpretan las categorías derivadas de la información obtenida en las entrevistas, así como de las observaciones realizadas en el aula durante el segundo trimestre del año escolar 2003-2004.

Las emociones (RI) se estudiaron a través de las informaciones que intercambiaron los actores, utilizando para ello mensajes y metamensajes, tanto formales como informales, que determinan los intercambios emocionales y definen la

convivencia en el aula. Aluden a mensajes y pautas de interpretación y actuación que cada miembro del grupo recibe y que a su vez le permite conformar sus propias pautas para intervenir en el grupo.

Del análisis de la información emergió lo siguiente: **Categoría A**, emociones que dificultan la convivencia armoniosa en el aula y; **Categoría B**, emociones que facilitan la convivencia armoniosa en el aula.

La **categoría A** se definió como la percepción que tienen los actores educativos y la investigadora acerca de las emociones, expresadas en formas de pensar y de actuar que dificultan la convivencia armoniosa en el aula. Se colocan los comentarios respectivos en el siguiente orden: comportamientos y actitudes de la docente, de los estudiantes y la apreciación de la investigadora.

Categoría A: Emociones que dificultan la convivencia en el aula (EM-DF-CV)

Para analizar la categoría relaciones interpersonales en el aula se consideró la importancia que los actores educativos confieren a las emociones que se producen y que dificultan la convivencia armoniosa en el aula. Por ello, se detallan a continuación los comentarios con contenido emocional expresados por la docente, por los estudiantes y, los registrados por la investigadora en el aula.

a. (EM-DF-CV) De los docentes

Esto se refiere a comentarios con contenido emocional negativo que tanto docentes como estudiantes expresan en las entrevistas. Se presentan en primer lugar las percepciones de la docente respecto a sí misma y luego las percepciones de los estudiantes respecto a la docente.

Específicamente en la **entrevista con la docente** se detectaron numerosas expresiones que denotan situaciones emocionales negativas en las relaciones sociales y emocionales que establece con sus estudiantes como por ejemplo desagrado y malestar, angustia, sarcasmo, burla, exasperación, inquietud. Como evidencia de ello se presentan los siguientes comentarios:

Malestar, desagrado

"Entonces se puso mal y me dice: "profe, ¿cómo me va a hacer eso?, ¿cómo me va a bajar ese 20 así tan feo?". Yo le respondo: "más feo es que tu me quieras ver una cara a mí que no tengo, aprende la lección, tu tienes cero uno y las compañeras tuyas también".

"Por fin me alteré y les dije: bueno como no quieren presentar, me indica que no estudiaron, por lo tanto todos tienen cero sobre cuatro y me puse a marcar los ceros en la hoja".

Rabia

La docente habló sobre sus experiencias a la hora de entregar los resultados de un examen y de aque-

llos alumnos que sales aplazados y al recibir el examen lo arrugan y señalò (entre risas) "en ese momento te da una rabia que provoca ahorcarlos"

"Me sentí con mucha rabia, con ganas de ahorcar ese muchacho, y si fuera hijo mío no hubiera dudado en darle una cachetada, uno se siente impotente y le da rabia, eso no debe ser, cuando uno en sus tiempos hacía eso. Yo dije, bueno así como me trata a mí, así debe tratar a la mamá".

Algunas de estas expresiones emocionales negativas en la docente, son así mismo percibidas por los estudiantes como se evidencia en los comentarios que al respecto emitieron durante las entrevistas con los informantes claves:

Rabia

Génesis: "a ella le da rabia que uno sepa porque por ejemplo si ella nos hace una pregunta y uno se la responde, entonces nos dice: ¿saben mucho? y le pone una pregunta más difícil. Yo no estoy de acuerdo con esa profesora".

Génesis "Ella me comentó que a una compañera de al lado le llegó un taquito que era una chuleta y se lo metió en el examen y entonces la profesora cuando lo vio se molestó mucho y a partir de ahí le tiene rabia".

Además se encontró, que los estudiantes expresan algunas ideas en torno al deber ser del docente en lo que respecta a las emociones implícitas en las relaciones interpersonales que establece con ellos en el aula, como se observa en

los comentarios que siguen, porque los alumnos sienten que los docentes debería demostrarles más amor y no atemorizarlos.

Mostrar más amor

Wilber: "Los docentes tienen que hablar con un tono de voz adecuado, tienen que tratar a los alumnos con mucho amor pero no como un mongólico".

No atemorizar a los alumnos

Génesis: "Es que hay profesores que no cumplen con lo que debería, por ejemplo la profesora de artística cuando va a hacer la prueba de recuperación nos dice que va a hacer la prueba más difícil y entonces a los alumnos les da miedo repetirla".

De lo anterior indica que la docente expresa emociones negativas que mediatizan sus actuaciones en el aula y, en general dichas expresiones son percibidas por los estudiantes. Tal vez, muchas de ellas se produzcan como consecuencia de la dificultad que ella experimenta para controlar muchas situaciones disruptivas, protagonizadas por los estudiantes en el aula.

b. (EM-DF-RI) De los estudiantes:

Al igual que los docentes, los estudiantes también demuestran emociones negativas en el aula que podrían dificultar la convivencia armoniosa. Se muestran en primer lugar, los comentarios de los informantes respecto a sus propias emociones y, en segundo lugar los co-

mentarios de la docente respecto a las emociones que percibe en sus estudiantes.

Rabia, enfado, disgusto

Génesis: *"esa vieja, como me va a poner esa nota, la deberían de botar"*

Génesis: *"Hay, él es todo el tiempo: yo soy el mejor, yo soy el mejor, no, eso da rabia."*

Desagrado, malestar

Génesis: *"hay alumnos que son muy groseros uno se siente mal"*

Wilber: *"Yo me sentí mal porque yo le dije a una compañera para trabajar con ella y me dijo hay no, no, yo me voy a poner con "fulanita" y no quiso trabajar conmigo."*

Sinani: *"Si, pero a los que tienen el libro yo no les hablo, ¿ si tienen el libro porqué no me lo prestan?, porque son muy pichirres, si son pichirres"*

Fastidio

Roberto: *"Profe, ella sisea mucho, hace ssss, entonces eso fastidia, parece un montón de grillos, y ella habla mucho"*

Roberto: *"Profe, porque a veces el también habla, y cuando habla se pega como un loro, sobre todo cuando interviene"*

Desdén, desprecio

Roberto: *"Hay algunos en el salón que se ponen conmigo porque son interesados, quieres ponerte conmigo para sacar los 20, y yo por eso nunca me pongo con ellos"*

Egoísmo

Génesis: *"Profe, él es muy egoísta, porque la otra vez yo no vine a clases y la profesora me dijo que le pidiera a alguien el cuaderno prestado y yo se lo pedí a él y no me lo quiso prestar"*

Miedo

Sinaí: *El es muy extrovertido, se mete en todo, en todo, le caen mal los profesores y a los compañeros les da miedo como hablarle"*

Dilber: *"Ese es el grupo de las mujeres, que no hablan así no entiendan las clases"*

Vergüenza

Sinaí: *"porque cuando yo llegué tenía mucha pena, estaba asustada"*

Repugnancia

Sinaí: *"Ana, si, ella es repugnante y así traicionera, se aprovecha"*

Sarcasmo

Génesis: *"Hay bueno, habla con la profesora para que te ponga soliiito en un rincón (esto lo dice en tono sarcástico y mira con cara de enojo a su compañero)"*

Celos

Roberto: *"si yo saco buena nota, entonces todos se ponen celosos"*

Igualmente la docente percibe las respuestas que contienen expresiones emocionales negativas en los estudiantes. Al respecto se presentan algunos de sus comentarios:

Desagrado, malestar

"Entonces se puso mal y me dice: profe, ¿cómo me va a hacer eso?, ¿cómo me va a bajar ese 20 así tan feo? Yo le respondo: más feo es que tu me quieras ver una cara a mí que no tengo, aprende la lección, tu tienes cero uno y las compañeras tuyas también".

"Ellos a mí me cuentan que hay profesores que les dicen: burros, ustedes son unos burros que no entienden (con un acento particular en la voz), entonces ellos, cuando cuentan eso dicen: profe, ni que fuéramos nosotros unos burros."

Miedo, susto

"La estudiante se quedó toda asombrada, toda asustada y me dice: profe, disculpe que se me salió; yo le respondí: como no vamos a presentar pre-laboratorio, ahorita hablamos".

c. (EM-DF-RI) de los docentes y estudiantes en el aula

La observación participante en el aula constituyó una experiencia importante para detectar directamente las expresiones emocionales de los actores educativos en el aula de clases; en consecuencia, se citan a continuación los comentarios anotados por la investigadora, durante su estancia en el aula seleccionada para el estudio, en lo atinente a **emociones que podrían afectar de la convivencia armoniosa en el aula.**

Se presentan en primer lugar los comentarios registrados en rela-

ción con las emociones de la docente en el aula; con respecto a la docente, se observó que, ante muchas situaciones que ocurren en el aula expresa: desagrado, malestar, angustia, exasperación, sarcasmo. Los comentarios registrados se citan a continuación:

Desagrado, malestar

Llega el alumno que salió a buscar la carpeta. Alumno: *"profe, la carpeta no se consigue"* (alboroto, gritos, bulla). La Docente grita: *"Silencio, ¡ah! ¿no se consigue?, típico, eso es que la esconden"*, mira al estudiante con expresión de disgusto y angustiada por no poder controlar el alboroto que reina en el salón.

En un momento la docente señala: *"recuerden que les estoy pidiendo la diferencia entre..."*, no termina y dice: *"¡Pedro y compañía!, ¿por qué hablan?, no ha terminado la prueba"*, tono de voz alto y autoritario, expresión seria y firme, de pie, con los brazos cruzados al frente, demuestra malestar.

Angustia, exasperación

Los equipos son tan numerosos que es difícil organizarlos. La docente dice: *"muévansé para acá, cerca de la ventana"*, me mira angustiada.

La docente trata de tomar nuevamente el control y les dice: *"jóvenes, escuchen, vamos a hablar, vamos a opinar sobre la dramatización, por favor"*, se nota exasperada, habla en tono más alto, casi grita.

Comienza una dramatización, casi inmediatamente comienza nuevamente la bulla, por lo cual la docente dice casi a gritos, exasperada por no poder controlar la situación: "¡silencio!", los estudiantes la miran atemorizados.

Como se puede observar de los comentarios anotados, en todos los casos la docente pierde el control de la situación, en entonces recurre a expresiones emocionales que le permiten mostrar que es ella quien tiene la autoridad y de este modo recuperar el control. Además en todos los casos se observan gestos y actitudes corporales que denotan emociones negativas como por ejemplo: cara seria y enrojecida, ceño fruncido, mirada fija en los estudiantes, parada firme o sentada en el pupitre; así mismo, todo el tiempo juega nerviosamente con un lapicero que mantiene entre sus manos y de vez en cuando, lo repica fuertemente sobre la mesa o sobre el pupitre, si está sentada, como para llamar la atención de los estudiantes.

También se registraron numerosas expresiones de los estudiantes que denotan emociones negativas que interfieren en las relaciones que establecen entre ellos y con la docente en el aula, como se observa de los comentarios siguientes:

Angustia, asombro

Una alumna se queja de la bulla, otra estudiante mira a sus compañeros de otro equipo y les grita:

"ustedes si son quedaos" al mismo tiempo se coloca las manos en la cabeza y angustiada, pone cara de asombro, por algo que dijeron sus compañeros, (no se cual es el motivo del comentario)

Al terminar una explicación de la docente un alumno dice: "yo no escuché bien la conclusión". La docente responde: "eso estaba en el guión" y no le da mayor explicación. El estudiante la mira como estupefacto, con cara de asombrado.

Burla, sarcasmo

Un grupo de estudiantes se ríe a carcajadas por causa de un estudiante que está distraído y ante la pregunta de una docente dice "presente", pensando que está pasando la lista de asistencia. La docente dice: "se nota que está aquí, pendiente de la clase". Todos se burlan de él por unos minutos y el estudiante se nota apenado.

Enojo, rabia, malestar

Una estudiante grita: "¡HAGAN SILENCIO!", los demás se alborotan.

La profesora voltea y dice: "no es necesario que Wilber esté gritando a cada rato que hagan silencio, ustedes saben que deben hacer silencio".

Fastidio

Cuando la docente termina los estudiantes hacen intento por levantarse y preguntan: "¿ya terminamos?",

La docente les responde: *"no, todavía falta"*

Entonces los alumnos dicen: *"¡No!"* pues se notan cansados, estiran los brazos, abren y cierran las manos, bostezan, con ello demuestran cansancio, fastidio.

Penas, vergüenza

En medio de una sesión de preguntas y respuestas para aclarar un contenido, un estudiante que está distraído dice de repente: *"presente"*, todos se ríen a carcajadas del estudiante quien se muestra apenado.

Temor, miedo

La docente, tratando de retomar el control dice: *"Vamos a ver, el otro grupo, para continuar la clase, por favor"*, ignorando el alboroto de los estudiantes, *"vamos a ver el otro grupo"*, con un tono de voz un poquito más alto. Como no logra retomar el control, sube el tono de voz y dice: *"¡hey, que pasó?"*, los alumnos la observan un poco temerosos por la actitud de la docente y comienzan a tranquilizarse.

Todos los resultados indican que en el aula, producto de los intercambios e interacciones entre los estudiantes, se generan una serie de respuestas emocionales como angustia, tristeza, burla, sarcasmo, enojo, rabia, malestar, fastidio, pena, vergüenza, temor, miedo, como respuesta a comportamientos y emociones igualmente negativas empleadas por la docente, pero

también a comportamientos disruptivos de sus compañeros.

Categoría B: Emociones que facilitan la convivencia armoniosa en el aula (EM-FC-CV)

a. (EM-FC-RI) De los docentes

En este apartado es importante resaltar que pesar de que se sostuvieron seis entrevistas con la docente, de aproximadamente una hora y media cada una, solamente se detectó un comentario que refleja de cierta manera una **emoción positiva de la docente** en relación con sus estudiantes; el comentario en cuestión es el siguiente:

Cariño, amor

"Ellos son manejables, si les hablas con cariño, a nadie le gusta que lo traten mal. yo pienso que al alumno hay que saberle hablar".

Esto indica que ella sabe la importancia del cariño y el amor hacia sus estudiantes en el aula, pero no sabe como expresarlo. Los estudiantes a su vez, no hacen comentarios que permitan inferir que perciben alguna emoción positiva en la docente que pudiera estimular o facilitar la convivencia armoniosa en el aula.

b. (EM-FC-RI) De los estudiantes

Durante las entrevistas realizadas con los informantes claves, no se registró comentario alguno en re-

lación con emociones positivas. Igualmente, durante las entrevistas con la docente tampoco se registraron comentarios en ese sentido. En consecuencia podría pensarse que los actores educativos no perciben con mucha frecuencia este tipo de emociones durante las interacciones en el aula.

c. (EM-FC-RI) De la docente y de los estudiantes en el aula

Igual que en el caso anterior, al revisar la información registrada durante la observación participante en el aula solamente se encontró un comentario que refleja emociones positivas que pudieran facilitar la convivencia armoniosa en el aula estudiada, el comentario es el siguiente:

Alegría, entusiasmo

Cuando se inicia una dramatización todos atentos observan y escuchan. Se oyen risas ante situaciones planteadas en la dramatización.

Cada cierto tiempo la docente repite: "Silencio para que escuchen, por favor".

Los estudiantes continúan la dramatización y hacen caso omiso de las observaciones de la profesora y continúan las risas, el alboroto. Cuando culminan todos aplauden.

Sin embargo, es de hacer notar que esta situación se presenta del mismo modo en el transcurso de las clases observadas. Especialmente durante el inicio de las activi-

dades, cuando los estudiantes entran al aula y durante las dramatizaciones; sin embargo, son reprimidas por la docente por cuanto las considera situaciones de indisciplina.

Estos resultados indican que existe cierta disposición emocional positiva de la docente hacia sus estudiantes. Así mismo que existe camaradería entre los estudiantes en el aula lo cual genera emociones agradables o positivas que podrían facilitar la convivencia armoniosa y el aprendizaje, aún cuando éstas se conviertan en situaciones disruptivas que son reprimidas por la docente, por cuanto alteran el orden, que ella considera que debe existir en el aula, lo cual a su vez determina respuestas emocionales negativas tanto en ella misma como en sus estudiantes.

Las emociones y la convivencia en el aula estudiada

Las emociones de los actores educativos mediatizan las relaciones sociales y afectan la convivencia en el aula a través de un proceso activo y dinámico que funciona de manera cíclica, como un mecanismo de acción y reacción; así, la actuación de la docente genera ciertas respuestas emocionales en los estudiantes y viceversa, como se explica a continuación. En primer lugar, para controlar la mayoría de las situaciones disruptivas que se presen-

tan en el aula la docente expresa emociones negativas como agresividad, desagrado y rabia, que no contribuyen a la convivencia armoniosa en el aula. Esto es consecuencia de dos factores:

1. La concepción tradicional del concepto de autoridad que tiene la docente, por lo cual considera que los alumnos deben ser sumisos y acatar las órdenes que ella impone, aunque para ello tenga que recurrir a expresiones emocionales negativas.
2. La percepción, por parte de la docente del aula estudiada, de su impotencia y falta de capacitación para el manejo de situaciones, que ella considera difíciles de controlar, por lo cual justifica el empleo de expresiones emocionales negativa.

En segundo lugar, los estudiantes perciben las debilidades de la docente y responden con expresiones emocionales como se explica a continuación: en un primer momento no prestan atención, no obedecen y expresan rabia, enfado, disgusto, malestar, fastidio, vergüenza, entre otras; en un segundo momento, cuando observan la actuación autoritaria y agresiva de la docente, se muestran asustados, temerosos, sumisos, avergonzados y atienden las demandas. Como consecuencia de lo último, la docente se tranquiliza, lo cual es percibido, al cabo de un rato, por los estudiantes, quienes comienzan nuevamente a adoptar las mismas actuaciones que motiva-

ron la reacción inicial de la primera. Esta situación se repite indefinidamente a lo largo de las dos horas de clase y genera un clima de tensión en el aula, que afecta de modo negativo la convivencia armoniosa entre los actores educativos, pues las expresiones emocionales positivas, aunque presentes en cierta medida, tienen muy poco espacio para expresarse.

Referencias Bibliográficas

- ARANGO CÁLAD, C. (2005) El concepto de convivencia como estrategia de intervención psicosocial. Documento en línea, disponible en www.fundaempresa.org/documentos/convivencia.ppt Consulta: 22 de enero de 2005.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1999). Resolución de conflictos. En M. Alvarez González y R. Bisquerra Alzina (Dir.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 144/45-144/56). Barcelona, España: Cispaxis.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. España: Praxis.
- BUSOT, A. (1991). *El Método Naturalista y la Investigación Educativa*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.
- COVARRUBIAS, G. (2000). Violencia Escolar. *Revista Electrónica Contexto Educativo*, 7. Documento en línea. Disponible en [Contexto Educativo - Revista di-](#)

- gital de Educación y Nuevas Tecnologías, Consulta, 20 de Enero del 2003.
- DE LUCA, C. (1998) La diversidad de las representaciones: Los docentes y la disciplina. *Aula Abierta*, 6(63), pp. 8-16.
- GALVIS, P. (1999). *Inteligencia Emocional. Punto de Partida*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- GARDNER, H (1995). *Inteligencias Múltiples, La Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata S.A.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*, Barcelona, España: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ OCAÑA, C., Matamala Salcedo, R., Alcocel Cardona, T. (2002). La Convivencia Escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Revista en línea. Disponible en: www.aufop.org/publica/resumen.asp?pid=208&docid=975 [Consulta Abril 12, 2002]
- IZQUIERDO, C. (2000). Comunicación Interpersonal y Crecimiento Emocional en Centros Educativos: Un modelo Interpretativo. *Educat*, 26, pp. 127-149.
- MARTÍNEZ, M. (1999). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. [Documento en línea] Disponible en LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN [Consulta, Agosto 01, 2002].
- MATURANA, H. (1998). *Biología del emocionar*, Santiago de Chile: Dolmen.
- MONTE DE OCA, Y. y SORIANO, M. del P. (2000). Emocionalidad en el aula: una experiencia de su reconstrucción en la realidad. *Educare*, 4(2), 81-102.
- MONEREO, C. (2001). Diez competencias básicas para sobrevivir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp. 50-55.
- PALMERO, F.; FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.; MARTÍNEZ, F. y CHÓLIZ, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. España: Mc. Grau Hill.
- RUIZ BOTERO, D. (2005). *Convivencias y conflictos: sus lógicas y sentidos en la escuela*. Documento en línea disponible en www.ctera.org.ar/biblioteca/pdf/046.pdf consulta 2005, enero 20
- SALOVEY, P., y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 52, pp. 22-34.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- TAYLOR, D.J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- TRELLES, R. (1997). *Humanismo en la Educación*. En Uranga, M.

(2002). *Experiencias de Mediación Escolar en Gernika*. [Documento en línea] Disponible en www.pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacion.htm [Consulta, Marzo 18, 2002]

VOLI, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.

WOODS, P. (1989). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós.