

Capítulo 7. El desarrollo emocional de los docentes en formación inicial desde la docencia

Alejandro Flores Bobadilla
José Arturo Domínguez Jiménez
Jorge Edmundo Nava Flores
Giovani González Camacho

Normal de Tenancingo

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.17.7](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.17.7)

Resumen

El objetivo central del estudio fue caracterizar las emociones que desarrollan los DFI durante el ejercicio de la docencia. Para ello, se efectuaron entrevistas, observaciones y aplicamos una escala de Likert. El paradigma en el cual posicionamos la investigación fue cualitativo. Planteamos una diferenciación positiva y negativa de las emociones que los DFI manifestaron durante la docencia como cuestión analítica de los resultados. Éstos experimentaron desesperación- satisfacción, estrés-sorpresa, cansancio-agudeza, pérdida de sentido-empatía, indiferencia-motivación en el desarrollo de la docencia.

Palabras clave

Desarrollo emocional, docencia, formación profesional, experiencia, reflexión

Introducción

El desarrollo emocional de los Docentes en Formación Inicial (DFI) es imperativo en los tiempos actuales, pues la emergencia de una sociedad distópica amenaza constantemente el futuro. La pedagogía y la didáctica tienen que renovarse para enfrentar las exigencias del progreso. Ante esta demanda, las preguntas: ¿es posible que la profesión pueda enfrentar la constante definición teleológica y axiológica educativa?, ¿Cómo preparar a los futuros profesores para enfrentar la novedad? ¿Es necesario trabajar la formación emocional que ayude a sortear las exigencias sociales de la profesión? Para llegar a una cuestión central que guió el trabajo: ¿Cómo caracterizar la experiencia emocional en la formación inicial docente y cuáles son sus repercusiones en la configuración de una práctica profesional inédita?

La formación docente recorre múltiples escenarios para construirse. La docencia es el espacio singular para la formación del DFI porque transcurre con los otros; como reflejo y andamio para forjarse a través de la experiencia y aprendizaje que emergen al interactuar con los alumnos; al dialogar y permitir que las emociones se expresen el vivir de cada sujeto por medio del lenguaje. Por ello, “yo llamo conversar a este entrelazamiento entre lenguaje y emociones. Por esto el vivir humano se da, de hecho, en el conversar” (Maturana, 1996, p. 11).

La docencia demanda la habilitación de una serie de capacidades y destrezas que se desdobl原因 durante el ensayo continuo. Para ello, es crucial el acto reflexivo de la acción (Schön, 1998) cuya finalidad centra la intención pedagógica en el estudiante; en la labor educativa del educere. Por tanto, resulta imperioso que el docente asuma su condición de ser humano; que percibe, comparte y distingue la subjetividad en su actuar. La docencia no tiene como propósito central enseñar un contenido escolar, sino constituir una acción holística que recupere varias dimensiones para con la formación: el descubrimiento, el placer por las respuestas ante las preguntas, el deseo que anima la puesta en marcha de estrategias didácticas, en fin, el docente debe arriesgarse a incursionar en las “...mareas de las emociones,... meterse en ellas, con el fin de conducir la lectura del mundo a través de una invitación a conducir la energía, a saber qué hacer con las preguntas de los otros, cómo darles sentido, orientación carácter, destino y posibilidades” (Maturana, 1996, p. 12)

La educación es un concepto socialmente construido en función de la supervivencia social y biológica del ser humano. Educamos para convivir y existir. Educar ha sido un proceso que surge de la necesidad, tanto del que educa como del educado. Ejercer la docencia implica generar intenciones didácticas para activar una sucesión de mecanismos constitutivos como la explicación, gestión de tiempo, evaluar, promover saberes, actitudes, habilidades, así como diseñar intervenciones que logren, por un lado, la conservación y por otro, potenciar la transformación.

La formación inicial representa un espacio necesario para la consolidación de habilidades, destrezas y actitudes. Por ello, la formación que se construye en este trayecto es crucial para la ulterior mejora, pues debemos pensar que los DFI son los protagonistas y no los depositarios de la formación (Montero, 2002, p. 70). Advertir el recorrido que hacen para construir su profesionalidad. Productores de conocimientos y saberes constituyen la forma que deviene a cada instante. Por tal motivo, la formación no puede concebirse como el resultado, sino el trayecto que se diseña en comunión para edificar un continuo que nunca termina por consolidarse, sólo es promesa que ilumina el sendero por el cual transitamos a través de saberes e imágenes que se rehacen asiduamente.

Revisión de la Literatura

Es un tema urgente debido a los incesantes cambios en los estudiantes. Al visibilizar el desarrollo emocional de los docentes atendemos al sujeto que afronta una serie de sentimientos cuando insta a trabajar o propone a los estudiantes dinámicas para el trabajo. El cansancio producido por la docencia es singular porque compromete de manera total al ser individual. El estrés, la frustración y el desencanto aparecen con mayor nitidez en los profesores como un síntoma del cambio de época que experimentamos. El estudio del campo de las emociones se ha diversificado en categorías como educación emocional, inteligencia emocional y/o habilidades socioemocionales debido a la emergencia de nuevas narrativas fincadas en las finalidades y en los procedimientos para lograr una educación pertinente, adecuada; atenta a los incesantes cambios socioambientales y a la renovación de las necesidades humanas. La educación continúa siendo el centro del debate de políticas y perspectivas curriculares para enfrentar la inestabilidad, la incertidumbre y el cambio vertiginoso que nuestra época denota. Incorporar nuevas ideas, temas y perspectivas sobre lo necesario en términos educativos ha puesto de relieve la educación emocional como necesaria para preparar a las nuevas generaciones para convivir, tolerar, incluir y aceptar la diferencia como signo de tiempos nuevos a los cuales se añade la modificación de la subjetividad a través de las redes sociales, plataformas y aplicaciones digitales que modifican constantemente la percepción del mundo, pues “la velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa.” (Larrosa, 2003, p. 171) y esto ha generado tensiones externas e internas. Por dónde comenzar, qué hacer para formar a una sociedad que se aproxima al caos, cómo enfrentar estas nuevas realidades que amenazan el orden y la concordia. Se ha cuestionado el énfasis excesivo de los diseños curriculares en las teorías cognitivas en detrimento del área afectiva y psicomotriz. Las pretensiones de las reformas educativas puntualizan la lógica matemática, las ciencias, y el lenguaje como elementos sustanciales de los sistemas educativos para educar a niños y jóvenes.

La educación emocional es una tendencia inspirada en el avance de las aportaciones teóricas de Goleman (1995) y Gardner (1994) con el estudio de la inteligencia y la vital importancia que tiene para el aprendizaje. Se ha puesto, cabal importancia en la inteligencia emocional de los alumnos para aprender. Sin embargo, las reformas educativas han olvidado al docente como agente fundamental de cambio; como persona, con la necesidad de fortalecer su emocionalidad. “En este contexto, se hace indispensable formar maestros “emocionalmente inteligentes” (Buitrón y Talavera, 2008), que puedan enfrentar las múltiples facetas de la docencia, cuya adaptación constante requiere entereza ética sostenida por habilidades socioemocionales. Trabajar con otros seres humanos implica intercambio de valores, perspectivas, posicionamientos que se encuentran tensionados. Por otra parte, la palabra educación ha incorporado distintos adjetivos para acoplarse a las demandas sociales emergentes, así tenemos que la educación debe ser inclusiva, democrática, en valores, socioemocional, etc. Mismas acepciones que no logran conceptualizarse como campos en sí mismos, con finalidades propias, sino como parte de una idea globalizante del concepto educativo que tampoco logra especificar su identidad como realidad de un determinado fenómeno o hecho social.

La formación inicial de profesores requiere pensarse en función del desarrollo emocional a partir de programas educativos de atención al profesor como persona. Sistemas organizados para promover una educación de calidad, de excelencia y además que desarrolle armónicamente sus facultades. El trabajo del docente se asocia al rendimiento escolar de los alumnos, pues un profesor con equilibrio y salud mental puede potenciar el rendimiento escolar, promover innovación en la docencia y apoyar a los alumnos de forma decisiva para lograr mejores resultados, por ello, “varios investigadores han señalado la relevancia de que el profesorado comience este camino desde la formación inicial,” (Costa Rodríguez et. al, 2021, pág. 220) debido a que el recorrido laboral entraña múltiples retos y desafíos para el cuidado de sí.

Se exige que los docentes en formación inicial desarrollen las competencias, saberes, habilidades y destrezas que demandan los planes de estudio, sin embargo, es menester asegurar el dominio de las competencias y habilidades socioemocionales que permitan avanzar en este campo, tanto para fortalecer al alumno como al profesor que se encuentra en un proceso de construcción parmente de su formación. Aprendizaje y emoción vinculadas pedagógicamente hace posible labrar “personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal & Ruíz-Aranda, 2008a citado en Cabello et al., 2010, p. 40). Las demandas crecientes para la escuela, en una sociedad cada vez más diversificada, son recurrentes y a veces contradictorias con las condiciones insuficientes en infraestructura, perfiles innovadores y organizaciones

arraigadas en la tradición burocrática. Aunado a esto, los profesionales de la docencia han sido olvidados como sujetos. Este reconocimiento va más allá de lo social; implica atender emocionalmente a los profesores porque son clave para superar los retos y desafíos que implica el progreso de las comunidades, así como el impulso al pensamiento crítico de los actores que participan en hecho educativo, así el desarrollo emocional tenderá a ser “parte de la formación básica y permanente del profesorado.” (Cabello et al., 2010, p. 42).

La narración como técnica de recolección de datos, permite comprender al sujeto desde una perspectiva histórica que da cuenta de su emocionar en el aula. De ahí el planteamiento de investigación el cual precisa la pertinencia de intervenir en las emociones de los DFI como una estrategia para consolidar su templanza ante las circunstancias cambiantes que la docencia implica. Para ello, el reconocimiento del emocionar como primera fase para el tratamiento hace que el actor realice una inmersión existencial por medio de cuestionamientos que posibiliten la narración del devenir e identificar los motivos, las acciones que significan la conducta de los futuros docentes que “se muestran desmotivados e inconformes” (Segundo, 2020, p. 13). En este sentido, el sujeto-docente está constantemente implicado en las emociones desplegadas en el aula que permiten reconocer, identificar y proceder en la emergencia. Es necesario comprender desde la formación inicial, este aspecto poco estudiado en nuestro medio profesional. La autora, destaca la historización como estrategia metodológica para reconocer las emociones en el sujeto, para concluir que el miedo es una condición y forma de existir de los DFI a partir de la historicidad que recorre su andar. La superación se traduce en la aplicación de técnicas y estrategias como la narración de la experiencia para convivir y aceptar las cegueras del pensamiento.

Por otra parte, Nolfi (2002), centra su objeto de estudio en el aprendizaje de alumnos de pregrado y la importancia que tienen las emociones en la construcción de los aprendizajes. Las interacciones en el aula son extensas y profundas. La autora retoma la Metodología Interaccional Integrativa (MII), cuya propuesta pedagógica se fundamenta en la concepción biológica del aprendizaje y subraya la importancia de trabajar “la disposición emocional de los alumnos” (p. 32). Para llevar a cabo la indagación empírica elabora distintos cuestionamientos relativos a la interacción de los futuros profesores con sus pares y profesores para identificar las emociones que se manifiestan durante la convivencia y la constante interacción. Registrar las emociones que frecuentemente están presentes en el aula, así como la emergencia y las condiciones propicias para ello fueron los objetivos que guiaron el trabajo de campo para proponer mejoras en el desempeño de los profesionales de la docencia. Las conclusiones resaltan las emociones favorables y desfavorables de los estudiantes como factor determinante en la construcción de sus aprendizajes.

La importancia del docente como agente promotor del desarrollo emocional en los estudiantes para con el aprendizaje, propicia el diseño y operación de distintas estrategias para fortalecer emocionalmente al docente. Talleres, cursos, círculos de estudio, trabajo en equipo son algunas de las posibilidades para potenciar la emocionalidad en los docentes, cuya finalidad sea trabajar con las emociones asociadas a la docencia e impacten positivamente en el progreso educativo de los alumnos (Buitrón & Talavera, 2008) de ahí que la importancia radica en potenciar y fortalecer el desarrollo emocional de los docentes para que puedan guiar el aprendizaje de los alumnos con mayores posibilidades de logro. Un docente que goza de un bienestar mental y de salud puede realizar mejor su trabajo y promover aprendizajes significativos. Atender al docente desde las políticas públicas es una necesidad que apertura el desarrollo emocional de los profesionales de la docencia como tema prioritario en el corto plazo.

La formación docente está cruzando por una serie de transformaciones sociales en la cual ésta “debiera ser repensada en consonancia con estos cambios en donde se valore las competencias socioemocionales como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia del otro, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables, pues una competencia no adquirida no se puede enseñar.” (López & Martín, 2021, p. 1) la formación inicial de los docentes demanda, ante estas realidades emergentes, una preparación en el campo de las emociones, incorporar en los currículos aspectos esenciales para el desarrollo de la emocionalidad a partir de destrezas para comunicarse con los distintos actores que convergen en el hecho educativo. Desarrollar las emociones de parte de los docentes requiere identificarlas, caracterizar lo que ocurre cuando éste interviene didácticamente. La docencia emocionada transcurre en el tiempo y espacio escolar, formula una serie de acciones que implica tomar decisiones, incorporar valores e intenciones, así como “la resolución de problemas en el centro educativo” (Palomera, Briones y Gómez, 2017, citado en López & Martín, 2021, p. 5)

Metodología

El estudio consideró la generación de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español, con una totalidad de 90 estudiantes, cuyas prácticas profesionales las desarrollaron en escuelas secundarias de la región. La edad de DFI osciló entre los 18 y 21 años. El 97% son mujeres y sólo el 3% lo constituyen varones. El tipo de muestra fue intencional, no probabilístico, se seleccionó a los sujetos a partir del ejercicio de la práctica profesional, es decir, ésta constituyó el parámetro de elección de los DFI para ser observados y entrevistados. La escala de Likert (Namakforoosh, 2000) se aplicó a toda la población con el objetivo de identificar la importancia que tiene para los DFI las cualidades personales para desarrollar la docencia. Partimos del supuesto de si contamos con una caracterización de las emociones de DFI, lo

suficientemente comprensiva, podremos promover estrategias institucionales para fortalecer la formación inicial que impacte positivamente en el desempeño profesional del futuro docente mediante diálogos entre pares a partir de la narración de las emociones, dado que son aspectos que no se postulan como temas principales en la reflexión de la docencia.

La investigación pretendió caracterizar y comprender el dinamismo emocional de los estudiantes normalistas, mediante una propuesta metodológica de recuperación de la emocionalidad. Acercarnos al otro, fue posible por el lenguaje; en la conversación. Para ello, las palabras representaron las ideas que nos aproximan, que nos invitaron a pensar al otro desde la interpretación. La indagación de las emociones se realizó desde los significados construidos con las palabras, “de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos.” (Larrosa, 2003, p. 167). Pensar las emociones desde los discursos es tratar de conjuntar la interpretación, las vivencias, las ideas y los pensamientos acerca del otro.

La interacción fue la trama central de convivencia y de expresión amigable de las ideas, pues no se trató de cuestionar los conceptos, sentimientos o acciones del otro, sino más bien poner en marcha la escucha activa para tratar de comprender los motivos del pensamiento que signaron a la emoción, y, dado que ésta no se racionaliza primero y luego se expresa o viceversa, sino que la acción está impregnada de emoción, el relato hizo emerger las cualidades de la emoción. Al trabajar desde una perspectiva cualitativa, aludimos a comprender la vivencia de los actores a través de la narración como elemento articulador para analizar la docencia, pues el método biográfico-narrativo “nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales (Connelly y Clandinin, 1995, citado en Trejo, 2019, p. 229).

La historicidad se construye en el devenir. Los sujetos vivimos en el mundo material, nos movemos por diversos motivos. El impulso a nuestras acciones está cifrado por múltiples veredas. Comprender el alcance de la actividad humana es hurgar en las fórmulas para encontrar las claves de las emociones que se manifiestan y cualifican la acción en grados de intensidad. Éstas no pueden ponderarse, aunque sí pueden identificarse y narrarse.

El campo de las emociones tiene como centro al sujeto que experimenta el universo a través de los sentidos. Racionaliza, siente y percibe su actuar en el mundo. Se sabe actor en una autodeterminación que le ayuda a comprender sus acciones. Para el caso de los docentes en formación inicial, usamos esta metodología a fin de recuperar la narrativa de los sujetos

en tanto su condición experimental de la docencia para aprender la trama pedagógica en contextos específicos. Trabajar las emociones como narración en la cual la experiencia tiene un papel protagonista ayuda a comprender cómo el normalista asume su docencia y qué es lo que obtiene como gratificación o frustración. Manejar las emociones, gestionarlas o comprenderlas se logra a través del intercambio de palabras, en la conversación con el otro que se posiciona como reflejo, no identitario de quien habla. Es decir, el lenguaje como depositario concreto de la emoción fluye el conversar y así podemos ser con el otro. Narrar la experiencia provoca la resignificación de los actos en un proceso reflexivo que conduce a pensarse en acción y para la acción, por tanto, coloca en el centro de la reflexión al desarrollo humano del sujeto al identificar el proceso de construcción, así como “sus líneas personales y expectativas de desarrollo” (Huchim y Reyes, 2013, p. 16, citado en Trejo, 2019, p. 231).

Resultados

Las emociones en los DFI se visualizan en la acción, por lo tanto, la docencia es un espacio en el cual se proyectan, manifiestan y experimentan; pueden percibirse. La narración, es la peculiaridad en la cual el lenguaje desliza el velo de la emoción, así que, “investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, develando significados y sentidos potenciales” (Contreras y Pérez, 2010, p. 45 citado en Trejo, 2019, p. 233). Las emociones de los DFI son diversas y singulares, por tal motivo, se hizo categorías analíticas entre positivas y negativas con la intención de puntualizar que ambas potencian el desarrollo emocional de los sujetos: desesperación- satisfacción, estrés-sorpresa, cansancio-agudeza, pérdida de sentido-empatía, indiferencia-motivación.

La importancia que tienen las cualidades personales para el DFI es la empatía con los estudiantes, la autoridad académica para trabajar un contenido específico dentro del aula, la motivación para identificar la docencia como impulso constante para la innovación, así como la paciencia que requieren para sortear las diversas emociones que se expresan en el aula. Estas dos últimas tiene una relevancia mayor debido a que implica sobreponerse al constante cuestionamiento de los adolescentes, las resistencias ante el trabajo y la apatía ante el aprendizaje.

Durante las jornadas de prácticas los estudiantes mencionaron que trabajar en el aula, les provocó en repetidas ocasiones indiferencia con respecto al logro de resultados, derivado de las actitudes negativas de los estudiantes para con el aprendizaje y el trabajo en el aula. Cuando el DFI observa que cada intento, por hacer efectiva la docencia se desmorona le provoca indiferencia conduciéndolo a un estado de letargo emocional. Concluye: “no hay motivos para innovar, incentivar o mejora” (A. Flores, comunicación personal, 19 de abril de 2024); se puede llevar a cabo el trabajo docente a partir de la repetición de procedimientos

pedagógicos, probados por los titulares del grupo. No hay necesidad de esforzarse para transformar sino por el contrario, asume que abordar el esfuerzo en el aula es repetir lo que aprendieron como estudiantes, así las emociones, el aprendizaje y el trabajo se engarzan en la perpetuación de las conductas aprendidas. Actividades rutinarias y singulares no se cuestionan, se hacen, se cumplen como una tradición monótona. La indiferencia se traslada entonces hacia los objetivos educativos. Dar clase, significa repetir patrones culturales que sugiere el desvanecimiento emocional como síntoma del desgaste entusiasta que afecta a los docentes.

La motivación, por el contrario, en los DFI es un motor de cambio, de búsqueda de compromiso con la tarea docente. Motivarse en el aula como docente, es producto de una serie de eventos que van edificando la necesidad de hacer las cosas, sin que medie coerción, voluntad externa o mecanismo psicológico de supervivencia. Estar motivado, es un estado latente que impulsa a los sujetos a realizar determinadas tareas, sea por gratificación material o espiritual. La motivación es necesaria para vivir, para avanzar y para existir, sin ella, no sería posible el movimiento humano. Los motivos que nos mueven son diversos, la interiorización, identificación y construcción son necesarios para tener estabilidad emocional. Hacer las cosas por gusto e interés provoca en el individuo una especie de armonía con el mundo, sin embargo, es un estado variable, los altibajos son constantes en función del contexto y las determinantes internas del individuo. La motivación se aprecia en el comportamiento, “dado que la gente muestra un esfuerzo alto o bajo y su persistencia” (Reeve, 2010, p. 11). La motivación es muy importante en la docencia, pues los incentivos profesionales, salariales o sociales cada vez son más escasos. Mantearse motivado representa una cualidad que permite la innovación y la transformación. Estar motivado en el aula, es una condición necesaria para que el docente formule un acto educativo que convenza, que anime y posibilite el aprendizaje.

Discusión

A partir de la narrativa, la docencia es la expresión de un sinfín de emociones y sentimientos; permite que uno se descubra como persona y como profesional. Los DFI, expresan que experimentan una serie de sensaciones como la desesperación porque los estudiantes de secundaria no atienden las indicaciones, se genera mucho ruido o cuando los estudiantes no llevan el material a la clase. Es importante destacar que la acción docente, tiene como base fundamental la intención pedagógica. Por el contrario, la satisfacción deviene luego de observar que ha cristalizado la decisión y voluntad del docente. Satisfacción con la acción que logra su cometido, que plasma concretamente el deseo del DFI con la intención pedagógica.

El estrés es una de las emociones que está presente en todo acto humano, afectando la salud y a la vez protegiendo la integridad. En el primer caso se habla de estrés oxidativo

(Sellés, 2011) como una reacción química del cuerpo para liberar radicales “libres” que dañan al organismo, de tal suerte que es necesario controlarlo a través de técnicas especiales. En la docencia, los DFI, lo consideran como un estado de alerta continua que desgasta el quehacer pedagógico, inhibe la innovación y mengua el interés para trabajar. Cuando los DFI dicen que están estresados lo asocian principalmente a la intensificación del trabajo (Neffa, 2023). “En periodos de práctica, los maestros de la Normal nos piden planeaciones en tiempos cortos. Los titulares de la secundaria no dan los temas a tiempo para comenzar y se junta con trabajos para entregar en las demás asignaturas y para colmo, nos hacen repetir la impresión de la planeación muchas veces” (A. Flores, Comunicación personal, 8 de octubre de 2024) Por el contrario, experimentan una serie de sorpresas cuando no existen contradicciones en la docencia, asumiendo gratificaciones de bienestar personal. Las actividades ordenadas, jerarquizadas y llevadas a tiempo generan en los DFI, tranquilidad. La sorpresa es una combinación entre asombro y gusto por el logro obtenido a pesar de la intervención docente. Es decir, el orden y desorden (Rivero, 2002) en la clase aparecen como una tendencia de la complejidad de la labor docente, en la cual la incertidumbre invita a pensar la necesidad de buscar permanente las posibilidades de logro de los propósitos. La sorpresa, es una emoción que ayuda a los DFI a encauzar las actuaciones en función de la vitalidad de la clase.

El cansancio es una expresión de agotamiento de los DFI en jornadas de práctica profesional, no sólo por las implicaciones para preparar la clase, sino porque alude a toda la práctica docente cuyas implicaciones demandan todo el espíritu del sujeto. Trabajar en el aula requiere mantenerse en alerta cognitiva y conductual. Pensar lo que se quiere explicar, diseñar cursos de acción a partir de la lectura de los contextos socioculturales de los alumnos, evaluar conductas, gestos, interacciones, replantear actividades, acompañar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, identificar las deficiencias en el aprendizaje y en la enseñanza, entre otras múltiples tareas simultáneas, inciertas y singulares. El cansancio es más intelectual que físico, agotamiento que abruma, disloca el sentir y el gusto por la docencia. Por ello, los tiempos de reparación del ser docente son tan sustanciales y necesarios para continuar con la batalla metafórica del aula. Trabajar como docente demanda gestionar el cansancio, modular la actividad y mantener la energía. Las emociones, por tanto, no solo implican que se les reconozca, sino también se constituyan en un campo del saber reflexionado.

A pesar de lo exhaustivo de la labor docente, los DFI demuestran que pueden pensar con brillantez las posibilidades de transformación de práctica. La agudeza del docente se perfecciona a partir de los errores cometidos, de los imprevistos y de la toma de decisión constante que hace en la clase. La agudeza se asocia al discurrir de la experiencia, pues con fundamento

en eventos particulares se construyen ideas, conceptos y perspectivas que guían la actuación. La experiencia se nutre de la agudeza perceptiva de la complejidad de la tarea docente.

Por el contrario, cuando el normalista ha comprendido el contexto escolar, piensa a los sujetos que conviven en un espacio social; analiza las reacciones que genera en cada movimiento de su práctica con un sentido empático de su labor profesional. El DFI es capaz de reconocer los estados mentales de los otros a partir de la escolarización, pero también a través de la experiencia docente. Situarse con el otro con respecto a la pérdida de sentido los DFI al trabajar en el aula experimentan lapsos intermitentes de ausencia de objetivos profesionales al no lograr resultados deseables. La indisciplina, la falta de atención, los insultos o desafíos personales circundan la docencia como factores de riesgo que provocan desinterés e inhiben la innovación docente. El DFI, se forja en la práctica en la que transcurren una multiplicidad de eventos que, si bien, puede contener porque dispone de un reconocimiento de autoridad escolar, no así respecto a las emociones que despliega en su labor. Emoción es la acción en movimiento que se nutre del lenguaje y de la experiencia. Para emparejar sentimientos y emociones es comprender la conducta y el comportamiento desde el posicionamiento social. La experiencia se convierte en la base primaria para comprenderlo; para reconocernos a través de la metáfora del lenguaje que hace posible el traslado perceptivo.

El comportamiento del otro agente activa las representaciones del observador sobre ese mismo proceder, lo cual dispara respuestas autonómicas y somáticas que crean una experiencia emocional en el observador que concuerda con la del observado. “La empatía es vista dentro de este modelo como un proceso automático no consciente” (Rameson & Lieberman, 2009 citado en López et. al, 2014, p. 39).

Al centrarse en la recuperación de la acción como elemento base para comprender la conducta, el DFI convive con una serie de factores que lo conducen a ser empático con los alumnos, empatía que le ayuda a sortear las múltiples expresiones conductuales y emocionales de los estudiantes. Cuando se llega a este nivel, si podemos definirlo como tal, la docencia ha gestado la cualidad de ver al otro como parte de sí mismo, parte de una ontogenia que nos caracteriza como seres humanos trazados a partir de la historicidad comunitaria. Valores, sentimientos y emociones que a través del tiempo se cultivan y se posicionan como verdaderos y válidos. “Las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes en nuestras vidas.” (Reeve, 2010, p. 7)

Conclusiones

Los DFI expresan una serie de emociones al trabajar la docencia. La teoría que sustenta el desarrollo profesional en la formación inicial es el practicante reflexivo de Schön (1998); fundamenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis y la reflexión. El objeto de discusión con respecto a la formación está ubicado en la acción docente, para comprender los cursos, las motivaciones, intenciones y deseos para actuar. Pensar la docencia es pensarla más allá del ámbito lógico-racional para evitar omitir el pensar las emociones que guían la docencia a partir de la experiencia.

La docencia se configura en la práctica y reconocer las emociones que se edifican, expresan y cultivan es importante para impulsar un programa de desarrollo emocional en los DFI a fin de fincar las bases del cuidado de sí. No es sólo responsabilidad del sujeto su procuración, sino que intervienen varios actores, estados y variables, por ello, si la profesión docente es una labor que desgasta, es necesario impulsar la formación en el desarrollo emocional, como una manera de vivirla; de experimentarla.

Cuidar al docente debe ser una política imperativa de los gobiernos en turno. Atender los problemas de salud que presentan como obesidad, hipertensión, diabetes u otras enfermedades crónicas es urgente, así como el estrés, la ansiedad y la depresión. El individuo es indivisible, no hay dualidad cuerpo-alma, somos un organismo que actúa de forma holística y como sistema genera sinergia positiva o negativa. Atender la parte emocional desde la formación inicial puede prevenirnos de muchas aflicciones futuras en el magisterio.

Se concluye que la caracterización de las emociones de los DFI es diferenciada en tanto expresión como en intensidad. Convergen en un estado de ansiedad, distinguido por la presión externa al iniciar las jornadas de práctica profesional y los procesos de evaluación que ocasionan temor ante la incertidumbre. Luego, un estado normal como antesala de la acción para la innovación didáctica. Asumido como forma de vida que genera adaptabilidad a las demandas de la docencia: planear, evaluar y enseñar como actividades que exigen determinada energía y concentración. La ejecución prolongada de estas actividades produce desgaste sutil en la persona, crea estados ilusorios de logro, avance y superación profesional, pero dejan una huella que silenciosamente expresa a la postre, estados emocionales negativos.

El estrés es un concepto que los DFI asocian con el agobio de tareas, la complejidad de la enseñanza y con la simultaneidad de actividades que tienen que realizar en periodos cortos. De esta forma, asocian el estrés a una respuesta intensa del sujeto para enfrentar las múltiples vicisitudes que demanda la profesión. El estrés es una necesidad que mantiene alerta a los normalistas y para reducirlo acuden a formas de esparcimiento como dormir, hacer

ejercicio o salir de paseo, escuchar música, ir al cine u otras actividades que menguan los estragos emocionales. La mayoría de los DFI consideran que el estrés tiene una carga negativa y en un 30% representa un estado de precaución, de riesgo y amenaza existencial. Por ello, es imperativo la inserción de programas, temas y actividades formativas dentro de la formación inicial a fin de gestionar la emocionalidad en la docencia.

Referencias

- Buitrón, S. B., y Talavera, P. N. (enero-diciembre de 2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital en investigación y docencia universitaria*, 4(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051005>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., y González, R. C. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Retrieved 8 de 11 de 2023, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Costa Rodríguez, C., Leal, X. P., y Farias, C. S. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, XLVII (1), 219-233.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. B de bolsillo.
- Howard, G. (1994). *Estructuras de la mente. la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.
- López, M. B., Filippetti, V. A., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32, 37-51.
- López, V. L., y Martín, N. L. (enero-junio de 2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *revista Educación*, 45(1), 1-9.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Montero, L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación* (30), 69-89.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Nefta, J. C. (enero-junio de 2023). Intensificación del trabajo y cambio de su sentido: consecuencias del nuevo modo de desarrollo. *Revista latinoamericana de Antropología del trabajo* (15), 1-29.
- Nolfi, I. S. (2002). las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos* (28), 31-45.

- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw hill.
- Rivero, C. i. (2002). El aporte de Edgar Morín al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad. *Salud de los trabajadores*, 103-115.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Segundo, G. M. (2020). *Intervenir en las emociones y expectativas familiares*. México: Ediciones extraordinarias normalistas.
- Sellés, A. J. (2011). *Terapia antioxidante, estrés oxidativo y productos antioxidantes: retos y oportunidades*. Retrieved 19 de 7 de 2023, from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-34662011000500013
- Trejo, M. D. (marzo de 2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>