



LA INVISIBILIDAD DEL CONFLICTO EN EL AULA: UN FENÓMENO QUE
REQUIERE DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

FREDY ALEXANDER TAPIAS BARRERA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2022

LA INVISIBILIDAD DEL CONFLICTO EN EL AULA: UN FENÓMENO QUE
REQUIERE DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

Autor

FREDY ALEXANDER TAPIAS BARRERA

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias

Tutor

CARLOS FERNANDO RAMÍREZ PARRA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2022

DEDICATORIA

Al dador de vida, a mis padres que me la trasmitieron, a mis hermanos que han caminado a mi lado por los caminos oscuros, pedregosos, ásperos, pero también, por los valles de la risa. A mi esposa, fiel a sus principios, paciente a mis terquedades, dispuesta a corregirme y apoyarme en las adversidades. A mi hijo, por su compañía, por su espontaneidad para manifestar sus emociones.

A los buenos profesores que han orientado mi proceso de formación, especialmente a los tutores de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales. Al profesor Carlos Fernando Ramírez Parra, por su dedicación y sus orientaciones siempre acertadas.

Gracias.

RESUMEN

La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente, es una investigación de orden cualitativo, con un enfoque de estudio de caso único inclusivo; esta metodología, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información y elaborar o construir patrones, taxonomías o modelos de actuación y de conducta de los profesores elegidos por su relevancia y porque aportan algo a la comprensión del fenómeno objeto de estudio que es potenciar la reflexión del profesor frente a la invisibilidad del conflicto como generador de obstáculos emotivos afectivos en los estudiantes.

Dentro de los resultados del proceso investigativo se determinan dos modelos de profesores que dan respuesta al objetivo propuesto de investigación: un profesor intuitivo, con un comportamiento inmediato en su práctica, en el que se evidencia un ocultamiento del conflicto, no tiene en cuenta las reacciones emocionales de los estudiantes, por tanto, su práctica es instrumental, con un modelo didáctico enmarcado por la trasmisión y recepción. Por otro lado, un profesor reflexivo de su quehacer, con cualidades esenciales de identidad y misión puestas al servicio de su práctica, tiene en cuenta los estados emocionales y se evidencia un proceso de interacción asertivo con sus estudiantes. La investigación permite concluir, que es imperativo formar y cualificar a los profesores en una doble vía, por un lado, en la reflexión de su práctica y, por otro, en el buen gobierno de sus emociones. Con el propósito de aportar a la profesionalización docente.

Palabras claves: invisibilidad del conflicto, práctica reflexiva, emociones.

ABSTRACT

The invisibility of conflict in the classroom: a phenomenon that requires teacher reflection, is a qualitative research, with an inclusive single case study approach; this methodology, allows selecting real scenarios that constitute sources of information and elaborate or build patterns, taxonomies or models of performance and behavior of teachers chosen for their relevance and because they contribute something to the understanding of the phenomenon under study that is to enhance the reflection of the teacher against the invisibility of conflict as a generator of emotional and affective obstacles in students.

Within the results of the research process, two models of teachers that respond to the proposed research objective are determined: an intuitive teacher, with an immediate behavior in his practice, in which a concealment of the conflict is evidenced, he does not take into account the emotional reactions of the students, therefore, his practice is instrumental, with a didactic model framed by transmission and reception. On the other hand, a teacher who is reflective of his work, with essential qualities of identity and mission placed at the service of his practice, takes into account emotional states and an assertive interaction process with his students is evident. The research allows concluding that it is imperative to train and qualify teachers in a double way, on the one hand, in the reflection of their practice and, on the other hand, in the good management of their emotions. With the purpose of contributing to the professionalization of teachers.

Key words: invisibility of conflict, reflective practice, emotions.

CONTENIDO

1 PRESENTACIÓN.....	10
2 ANTECEDENTES.....	12
3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	23
4 JUSTIFICACIÓN.....	24
5 REFERENTE TEÓRICO	27
5.1 LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR	27
5.2 LA INVISIBILIDAD DEL CONFLICTO EN EL AULA	33
5.3 OBSTÁCULO EMOTIVO AFECTIVO.....	37
6 OBJETIVOS.....	42
6.1 OBJETIVO GENERAL	42
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	42
7 METODOLOGÍA	43
7.1 ENFOQUE Y ALCANCE	43
7.2 POBLACIÓN Y CONTEXTO	45
7.3 UNIDAD DE TRABAJO.....	47
7.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS	48
7.5 UNIDAD DE ANÁLISIS	48
7.6 TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	52
7.7 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN.....	54
7.8 DISEÑO METODOLÓGICO	59

7.9	PLAN DE ANÁLISIS	60
8	RESULTADOS	62
9	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	76
10	CONCLUSIONES	89
11	RECOMENDACIONES.....	94
12	REFERENCIAS.....	95
13	ANEXOS	100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Emociones seleccionadas.....	40
Tabla 2. Categorías de análisis cualitativo.....	49
Tabla 3. Categorías. Subcategorías e indicadores.....	51
Tabla 4. Instrumentos para recolectar la información	55
Tabla 5. Unidades de análisis, categoría invisibilidad del conflicto.....	72
Tabla 6. Unidad de análisis, categoría emociones y afectos.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo reflexivo ALACT.....	32
Figura 2. Modelo cebolla.....	33
Figura 3. Factores que inciden en la génesis del conflicto	35
Figura 4. Diseño metodológico.....	59
Figura 5. Plan de análisis de los datos	61
Figura 6. Triangulación unidades de análisis.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Reflexión del profesor	63
Gráfico 2. Reflexión del profesor sobre sus cualidades esenciales	64
Gráfico 3. Génesis del conflicto. Factor escolar	66
Gráfico 4. Trato discriminatorio	66
Gráfico 5. Origen y permanencia de las emociones	68
Gráfico 6. Frecuencia estados emocionales	69

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento inicial aplicado a los profesores	100
Anexo 2. Resultados instrumento inicial	105
Anexo 3. Cartilla con el plan de capacitación desarrollado con los profesores	109
Anexo 4. Resultados intervención a los profesores	110
Anexo 5. Resultados instrumentos de salida.	118
Anexo 6. Evidencias trabajo con los profesores	120

1 PRESENTACIÓN

El momento actual de la didáctica de las ciencias orienta su objeto de estudio hacia la formación del pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento, a partir del trabajo en profundidad en las categorías de argumentación, la solución de problemas, la metacognición y las emociones. En este sentido, la reflexión que realiza el profesor sobre su quehacer aporta conocimientos que ayudan a ese proceso de formación en pensamiento crítico. En la presente investigación, se plantea la necesidad de volver la mirada y reflexionar en la invisibilidad del conflicto que se presenta en las relaciones interpersonales entre los profesores y los estudiantes; la investigación permite determinar que si el profesor no reflexiona en la invisibilización del conflicto en el aula esta puede generar obstáculos de orden emotivo-afectivo en los estudiantes que afectan los procesos de aprendizaje.

En un primer momento se presentan los antecedentes a nivel internacional y a nivel nacional entorno a la invisibilidad de los estudiantes en diferentes contextos, se relacionan investigaciones que desarrollaron la relación profesor estudiante y la manera como se superan diversos conflictos que se presentan en esta relación, se ubican investigaciones que dan cuenta del beneficio que trae para los procesos de enseñanza y aprendizaje tener en cuenta las emociones; los antecedentes permitieron concluir que es escasa la literatura sobre el objeto de estudio, lo que permite concluir la viabilidad de la presente investigación.

Seguidamente se realiza el planteamiento del problema, ubicándolo en un contexto específico y describiendo la necesidad de investigar en la reflexión docente sobre la invisibilidad del conflicto, esto permitió definir la pregunta de investigación y los objetivos que trazan la ruta de desarrollo de investigación. La justificación realza la importancia y el beneficio de la investigación a nivel personal y general.

En los referentes conceptuales se desarrolla y se realiza la construcción teórica de las categorías de reflexión docente, de invisibilidad del conflicto, de las mociones y afectos. Se trabajan desde varios referentes teóricos con el fin de dar profundidad y actualidad,

conservando la secuencia discursiva. Se trabaja con los profesores un plan de capacitación que sirve como punto de partida para el análisis de resultados.

2 ANTECEDENTES

Los centros educativos son para muchos niños y jóvenes, después del grupo familiar, los lugares donde realizan nuevos procesos de socialización, experimentan una nueva organización social y crean diversas relaciones; se cree que el docente, debe orientar las relaciones grupales y conocer a los integrantes de ese nuevo grupo social. En la actualidad, se evidencia un fenómeno particular por parte de algunos profesores, dejan al azar el agrupamiento de los estudiantes, no socializan con ellos para conocer sus realidades, sus emociones, sus afectos, sus intereses particulares, sus proyectos de vida; no reflexionan en los factores endógenos y exógenos que pueden afectar los procesos de aprendizaje, consideran al estudiante como un sujeto pasivo y en ocasiones invisible.

Para Fierro (2007) esta noción de invisibilización es como un “*eclipsamiento del alumno*”, priman otras prioridades y las necesidades educativas de estos sujetos quedan marginadas; se ha evidenciado, en los procesos de observación y seguimiento, que las relaciones entre algunos profesores y estudiantes, durante el proceso educativo, además de invisible, también genera conflictos, la consecuencia de este proceso es una invisibilidad del conflicto, que tiene efectos en el clima socioafectivo del entorno de aprendizaje y genera dificultades de índole emocional y afectivo en los estudiantes.

El ICFES (2017), reconoce la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en el proceso de aprendizaje, motivo por el cual, recolecta información por medio de algunas preguntas del cuestionario Acciones y Actitudes. Los resultados, entregan información que puede ser de utilidad para que los docentes y directivos docentes emprendan acciones que favorezcan en los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de los colegios. En el estudio, *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes en Bogotá cubiertos por el Decreto 1278 de 2002*, liderado por Tognato & Sanandres (2016), al preguntarle a los docentes, por los *Factores que inciden en la calidad de la educación*, el 41% de los docentes indicó, que el factor más importante es la formación académica; el 21% indica que la reflexión docente; el 0.5%

señala, las experiencias personales; llama la atención que el 38% de los docentes prefirió no responder la pregunta (p. 112-113). En este estudio se evidencia, la poca importancia por la reflexión sobre la *ciencia del maestro* y, aún más, lo insignificante que resultan las experiencias personales.

El Colegio Mixto Ciudadanos del Futuro, está ubicado en Bogotá, en la localidad séptima de Bosa, su PEI se denomina “Formación en valores en la comunidad educativa con énfasis en la tolerancia”. El modelo pedagógico, que sustenta la propuesta curricular institucional es el enfoque Constructivista Social. La institución adopta este modelo, porque busca desarrollar las estructuras cognitivas del estudiante, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio conocimiento. En los procesos de observación y seguimiento de los procesos académicos, se evidencia, que los docentes no reflexionan en los determinantes personales y, por consiguiente, no se tienen en cuenta las emociones y afectos de los estudiantes, lo que permite determinar que hay una invisibilización de las cuestiones afectivas de los estudiantes.

Dentro de las causas de este fenómeno se pueden establecer, entre otras, el reducir el ejercicio docente a un proceso de trasmisión de conocimientos o de información, ubicar el factor tiempo como un impedimento para conocer y caracterizar a los estudiantes, no realizar proceso de observación del comportamiento de los estudiantes, no preguntar por las razones de inasistencia, de deserción de los estudiantes al centro educativo, dar por hecho que todos los estudiantes están bajo los mismos parámetros, en las mismas condiciones socio afectivas y emotivas y, se les considera un grupo homogéneo, por tanto, no se genera ningún tipo de reflexión pedagógica de las realidades de los estudiantes.

Revisando los antecedentes se evidencia que, el proceso de cualificación docente es un ejercicio que se realiza constantemente, la dimensión reflexiva juega un papel significativo en este proceso, pues va a permitir la toma de decisiones conscientes y racionales; al respecto, Korthagen (2010) afirma, que es importante que se “estimule a los docentes a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones” (p.90). En ocasiones se presenta que, durante el proceso de

enseñanza, el maestro no es consciente del conflicto que puede generar el no identificar y reflexionar los posibles obstáculos emotivos y afectivos que se pueden dar en su relación con los estudiantes.

Ya se ha indicado, que la conciencia de reflexionar sobre las situaciones particulares que se presenten en el contexto educativo es fundamental, sin embargo, no es extensa la bibliografía que se centre en la reflexión que el maestro realiza sobre la invisibilidad del conflicto y como esta puede generar obstáculos emotivo-afectivos en los aprendizajes profundos. A nivel internacional, se resalta el trabajo de Fierro (2007) desarrollado en un contexto mexicano, lo tituló *La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano*. La investigadora ubica la noción de *invisibilización* ante la necesidad de nombrar un fenómeno que observó a lo largo de las narrativas de directivos escolares, consistente en un “eclipsamiento del alumno” en función de otras prioridades; de los que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela.

Es pertinente mencionar que Fierro (2007) desarrolla en este trabajo un hallazgo encontrado en su investigación de doctorado titulado *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*, allí menciona que “la invisibilización del objeto educación y de los niños como sujetos del quehacer profesional frente a los propios agentes educativos” (Fierro, 2006, p. 265). Fierro menciona que este hallazgo, es una consecuencia de la larga búsqueda en la comprensión de procesos culturales de la vida escolar a través de narrativas de incidentes críticos elaboradas por directivos del nivel básico de escuelas públicas mexicanas.

Con estudiantes que se forman como profesores de ciencias en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) Hugo, Sanmartí & Aduriz-Bravo (2013) desarrollaron la investigación *Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el prácticum*, se preguntan si la calidad de las emociones del profesorado, así como la forma en que las autogestionan, influyen en la promoción o resistencia al cambio de su modelo didáctico inicial. Ratifican la necesidad de la *competencia emocional*, “íntimamente

vinculada a la comunicación, permite conocerse y cuidarse a uno mismo y, sobre todo, ser más carismáticos, empáticos, asertivos y dispuestos al cambio” (p.152).

En Hugo et al. (2013) se profundiza en el estudio de la emoción desde distintas perspectivas teóricas, es significativo para el presente estudio, la reflexión “en caliente”, después de la acción, sobre las emociones generadas cuando se afronta una dificultad o un error; los investigadores plantean la necesidad de formar al profesorado para que aprendan a gestionar sus emociones y a fundamentar sus intuiciones teóricamente. La investigación de García-Rangel, García & Reyes (2014) desarrollada en la Universidad Autónoma Indígena de México titulada, *Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje*, analizan los principales factores que obstaculizan las relaciones entre maestro y estudiantes tales como: las características personales de los sujetos, el interés la disposición, el compromiso, los grupos numerosos y la falta de motivación del docente hacia el estudiante.

El trabajo de García et al. (2014) trata las consecuencias que pueden surgir cuando las relaciones maestro-alumno no son las mejores, éstas se traducen en: deserción escolar, bajo aprovechamiento, ausentismo, falta de interés por parte del estudiante para desarrollar los procesos de aprendizaje: en el estudio se relacionan una serie de factores que pueden causar las situaciones mencionadas:

La forma de ser del profesor dentro del aula, el no saber escuchar, la intolerancia, el uso de lenguaje demasiado técnico al impartir clases, las carencias pedagógicas didácticas, el no permitir cuestionamientos, la monotonía en clases, la falta de motivación, entre otros; es decir, algunos docentes desarrollan conductas que lejos de despertar el interés académico en el alumno parecen alejarlo más de su formación académica (García et al., 2014, p. 280-281).

Se plantea por tanto la necesidad de trabajar en una serie de factores que pueden repercutir en graves consecuencias para los procesos académicos.

Un tercer antecedente de corte internacional, es la investigación de García (2012), desarrollada en la Universidad de Costa Rica, en ella se menciona que, en los procesos educativos, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales, el trabajo se tituló *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*; se insiste, en considerar el papel del maestro y cómo las emociones -tanto propias como de los estudiantes-, deben ser tomadas en cuenta en su acto pedagógico. Según García, se debe considerar, “cómo los educadores influyen sobre las emociones y los sentimientos de los estudiantes, dentro de un contexto cultural específico” (p.2). En este trabajo se toma el conflicto como una consecuencia, cuando no se logra superar las diferencias entre los estilos de enseñanza del profesorado y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido, se toma el conflicto como un resultado y no como una causa de obstáculos emocionales, que es el objeto del presente trabajo.

En Tacca-Huamán, Tacca & Cuarez (2020) *Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario*, investigación ejecutada en estudiantes de diferentes carreras profesionales de una universidad privada de Lima-Perú, sostienen que existe correlación positiva entre la inteligencia emocional del docente y la satisfacción académica del estudiante. A la vez, observaron que la correlación entre la satisfacción académica y el componente interpersonal (Relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía) es necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que el desarrollo de habilidades emocionales en el docente se traduce en indicadores positivos de la satisfacción académica:

Las habilidades emocionales, específicamente las interpersonales, permiten al docente construir y mantener en el tiempo relaciones de entendimiento mutuo con los estudiantes, pertenecer al grupo y demostrar cooperación por el bien de todos, comprender y apreciar las emociones y sentimientos, comprometerse con el desempeño académico de los estudiantes y crear ambientes adecuados para el aprendizaje y la satisfacción académica (Tacca-Huamán et al. 2020, p.12).

En la actualidad, es necesario, que los docentes sean conscientes de que enseñar implica tener en cuenta sus propias emociones y las de los demás; esta premisa la desarrollan Palomera, Briones & Gómez-Linares (2017) en la investigación *Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado*, desarrollada en la Universidad de Cantabria (España), quienes presentan dos propuestas pioneras dirigidas a la educación emocional, tanto en la formación inicial como permanente del docente, consideran que las habilidades emocionales son promotoras de la creación de ambientes efectivos de aprendizaje.

A nivel nacional, Garzón, Moreno, Pinto y Rojas (2015) en el trabajo *transformación de las prácticas educativas en relación con las emociones y el proceso de enseñanza y aprendizaje*, se plantearon la pregunta ¿cómo sistematizar las experiencias educativas en relación con las emociones del docente y el proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo de docentes de la Secretaria de Educación de Bogotá? pregunta que responde a la necesidad de transformar las prácticas del docente investigador mediante el ejercicio de reflexión - actuación.

Las autoras sistematizan las prácticas educativas de un grupo de docentes desde sus emociones y la incidencia de estas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la construcción del saber aflora desde la indagación sobre la práctica educativa. En ese proceso la investigación aporta una serie de lineamientos generales centrados en la observación, análisis y transformación de las prácticas educativas en cuanto al dominio emocional del docente investigador en su actuar dentro del aula de clases.

Concluyen indicando que no solamente el cambio de representación del docente investigador como aquel que observa desde fuera un fenómeno o una situación problema, sino el sujeto implícito en esta puesta coyuntural, quien realiza procesos de reflexión y transformación en sus prácticas teniendo conciencia plena en cuanto al razonar de su actuar en situaciones específicas y teorizando sobre la misma.

En el trabajo de Granados, Martínez & Romero (2017) *Resignificación de la práctica docente: reflexiones acerca del quehacer del maestro*, se centran en reflexionar sobre la

práctica docente, con el objetivo de resignificar la práctica desde una reflexión autocrítica; se entiende en este contexto, que (re) significar la práctica docente es un concepto que convoca a cada profesional de la educación a construir reflexivamente otras maneras de afrontar esta práctica. Resignificar no lleva solamente a identificar las falencias, sino que es preciso involucrarse en un tejido de acciones que partan de la identificación de una realidad; en este sentido, Granados et al. (2017) hacen referencia al identificación de diversas realidades asociadas a los procesos académicos en las que el maestro debe reflexionar y pensar críticamente, pero no mencionan la necesidad de reflexionar en el conflicto, o en las emociones y afectos, llama la atención que no lo postulen aun cuando se afirme que el profesor debe hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo.

Apoyado en el análisis del discurso oral, de los maestros y maestras del ciclo IV Colegio Ciudad de Villavicencio IED, Ortiz (2015) se ocupó en la investigación, *Análisis del manejo de conflictos en el aula de clase, hacia una reflexión pedagógica*, se ocupan de responder a la pregunta ¿De qué manera manejan los conflictos en el aula de clase, desde el discurso oral, los docentes del Colegio Ciudad de Villavicencio IED, en las clases desarrolladas con estudiantes de ciclo IV?

Dentro del resultado de la investigación se ubica que la forma más usada por los docentes a la hora de manejar los conflictos está en el estilo de competir, en el cual se impone el pensamiento del docente sobre los estudiantes, y en algunas ocasiones, la violencia verbal como forma de canalizar los conflictos. Llama la atención, que en este trabajo se menciona, la necesidad de trabajar con los docentes para que logren evidenciar, en la práctica diaria, un manejo de conflictos que redunde en procesos sanos desde el punto de vista convivencial.

En el trabajo se menciona, que es necesario que surjan propuestas pedagógicas que busquen cambiar concepciones erradas con respecto al conflicto, brinden caminos para una resolución creativa y que se potencie el liderazgo docente como mediador, para llegar a manejar los conflictos de formas creativas cuando incluso uno de los protagonistas sea el

mismo docente. Por otra parte, los conflictos procedimentales y disciplinarios son generados por los docentes cuando no se dan instrucciones claras.

El aporte a la presente investigación se enmarca en el análisis del discurso que se realiza después de la “clasificación de los conflictos”; al clasificarlos, se pretende indagar sobre la naturaleza de los conflictos que se presentan en el aula de clase según el tipo de contenido, para posteriormente, analizar por qué se dan en mayor o menor proporción cierta clase de conflictos.

En el trabajo de Montoya (2016) *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados*, se evidencia la diversidad de conflictos o las violencias hacia los docentes y como estas situaciones generan desmotivación, angustia, ansiedad, mal clima institucional y hasta pérdida de esperanza en la educación. A partir de las *narraciones de vida* de los docentes, se analizan situaciones de violencias hacia los maestros, esta investigación permite mirar el conflicto hacia el maestro y las consecuencias de orden emocional y en ocasiones físicas con las que el maestro tiene que lidiar. El estudio no relaciona los efectos positivos o negativos que este tipo de violencia pueden tener en los estudiantes, es decir, no se menciona como el docente al sentirse violentado puede generar acciones de invisibilización generando consecuencias emocionales en su relación con los estudiantes.

La influencia en los aspectos emocionales y afectivos son importantes en los contextos educativos; Bravo, Naissir, Contreras y Moreno (2015) desarrollaron el trabajo: *El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia*, el objetivo de este estudio fue determinar la relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico en niños de 5 a 12 años de una institución educativa de Sincelejo Colombia. La muestra seleccionada fueron 201 niños (Muestreo aleatorio); el instrumento utilizado fue la prueba Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI). El trabajo realizado demostró que el 60% de los niños presenta problemas emocionales, el 24% se encuentra en riesgo y el 16% se encuentra en rasgo no.

En el estudio se evidencia que, en cuanto a la variable problemas externalizantes (Atención e hiperactividad, Conducta perturbadora, conducta violenta) el 55% presenta problemas externalizantes, el 30% se encuentran en riesgo de presentar algún problema externalizante y el 15% no tiene problemas externalizantes; los resultados de los problemas internalizantes (Retraimiento, somatización, ansiedad, infantil dependiente, problemas de pensamiento, depresión) el 35% de la población presenta problemas, el 30% no presenta problemas y el otro 35% se encuentra en riesgo de presentar algún problema de este tipo.

El estudio pudo determinar que existe una relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico, encontrando que el 60% de la población presenta problemas emocionales, es decir más de la mitad de la población lo que indica una prevalencia significativa. En esta investigación se evidenció claramente que los niños que se encuentran en edades comprendidas entre 6 y 8 años presentan mayor prevalencia en problemas internalizantes y los que se encuentran en edades de 9-12 años se evidencia mucho más los problemas de tipo externalizantes; mostrando de forma significativa una relación entre los problemas emocionales y el rendimiento académico.

La investigación de Bravo et al. (2015) le aporta a la presente investigación la relación entre la variable emotivo-afectiva y su influencia el bajo desempeño académico; además, permite estructurar los posibles problemas emocionales, en problemas externalizantes y problemas internalizantes.

En la tesis doctoral de Ana Borrachero (2015) *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria*, se plantea como problema de investigación un tema se suma importancia para la formación docente y para el sistema educativo, Borrachero propone la necesidad de conocer a profundidad cómo influye el dominio afectivo en los alumnos de ciencias y en el profesor que enseña los contenidos, desde que comienza su periodo de escolarización, pasando por su formación inicial y seguidamente como profesor de ciencias. Para Borrachero,

...el desarrollo profesional del profesorado de ciencias está condicionado no sólo por aspectos profesionales, sino también por diversos factores afectivos y sociales.

Dichos factores no sólo van a influir en la labor docente del profesor, sino también en el aprendizaje de sus alumnos. (p.43).

Esta investigación diagnóstica la realidad emocional en las asignaturas de ciencias, diseña y desarrolla un programa de seguimiento y apoyo para trabajarlo en las prácticas con los futuros profesores de secundaria con propósito de mejorar las actitudes y emociones en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, a través de la autorregulación y la mejora de creencias de autoeficacia de los profesores, sin duda, un gran aporte a la presente investigación.

La búsqueda de antecedentes internacionales permiten ubicar la categoría de la invisibilidad de los alumnos por parte de los docentes en Fierro (2007) y (2006), los estilos del trabajo emocional en Hugo et al. (2013), la relación maestro-estudiante y sus implicaciones en el aprendizaje desarrollada en García et al. (2014), la necesidad de tener en cuenta las emociones -tanto docentes y estudiantes-, en el acto pedagógico García (2012), la inteligencia emocional del docente y la satisfacción académica del estudiante en Tacca-Huamán et al. (2020) y las habilidades emocionales como promotoras de la creación de ambientes efectivos de aprendizaje en Palomera et al. (2017); en Borrachero (2015) se pretende Determinar la influencia del dominio afectivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en Educación Secundaria, se estudian las causas que provocan los estados emocionales en la escolaridad y en la formación inicial, y si existe relación entre las diferentes emociones experimentadas entre el aprendizaje y la enseñanza, en las distintas asignaturas. A nivel nacional, Garzón et al. (2015) ubica las habilidades emocionales como promotoras de la creación de ambientes efectivos de aprendizaje, la reflexión docente en Granados et al. (2017).

Las emociones, por lo general, dan lugar a las acciones de los estudiantes y van en relación directa con las condiciones mínimas para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, si el docente no visibiliza el conflicto y no lo reflexiona puede provocar, en los estudiantes, trastornos personales, interpersonales y académicos, deserción escolar, falta de interés, así como la construcción de relaciones sociales condenadas a ser un

tormento para la vida de los individuos, es decir, generar dificultades de orden emotivo-afectivo.

3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Por tanto, la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿Cómo potenciar la reflexión del maestro frente a la invisibilidad del conflicto como generador de obstáculos emotivos afectivos en los estudiantes?

4 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación va a permitir declarar como durante el proceso educativo, es importante que el profesor reflexione entorno a los conflictos que son inherentes en las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes; va a aportar elementos de juicio que conducirán a establecer que, cuando el docente omite e incluso invisibiliza los conflictos en el contexto educativo es posible que se generen obstáculos emotivos afectivos en los estudiantes que inciden en el clima socio afectivo del entorno y estos obstáculos pueden jugar un rol importante en las posibles dificultades del proceso de aprendizaje.

El estudio permitirá demostrar que es imperativo que el profesor reflexione en las posibles causas que generan las situaciones de conflicto, que es necesario visibilizarlo y crear lazos de empatía con los estudiantes; investigaciones recientes han demostrado, que cuando el docente omite esta realidad, corre el riesgo, de reducir al estudiante a un agente pasivo en el aula, a no reconocer sus intereses y motivaciones, a mirarlo como un sujeto no reconocido, ignorado, excluido, invisible, a no reconocer los determinantes endógenos y exógenos que lo afectan; consecuencia de esta reducción, es llevar las emociones y los afectos, que son “experiencias humanas” y que se desarrollan en la cotidianidad, a dejarlas relegadas a meros sentimientos, o impulsos afectivos sin importancia o sin sentido en el aula de clase.

La necesidad de esta propuesta investigativa se enmarca en la bondad de retomar el conflicto como una oportunidad de transformación y de crecimiento; permite estudiar la categoría de las emociones y los afectos, como juicios de valor, aspectos serios del carácter de los sujetos que realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que son de gran importancia en el contexto educativo, además, se trabajan factores afectivos del profesorado, pues se ha demostrado que éstos tienen una gran influencia en los estudiantes y en sus logros; cuando en las prácticas pedagógicas el docente se siente persona, y reconoce a su interlocutor como una sujeto que siente, que sufre, que llora, que ríe, que es espontáneo, que tiene problemas, que tiene aspiraciones, que tiene expectativas, que está

buscando y construyendo un proyecto de vida, con toda seguridad su quehacer docente se enmarca en otras dinámicas.

La faceta emotiva afectiva ha estado relegada por algunos investigadores educativos de la didáctica de las ciencias, ejemplo de ello es la teoría “fría” del cambio conceptual en la que no se tienen en cuenta los aspectos emotivos y afectivos; la presente investigación aporta elementos de reflexión profunda que debe hacer el profesor para determinar si en su práctica pedagógica causa conflictos que pueden dar origen a obstáculos emotivos afectivos, olvidando por parte del profesor, la importancia de las emociones en el aprendizaje y la importancia de éstas en la motivación y en los intereses de los estudiantes, es claro que estas dimensiones son importantes en los modelos didácticos y en la evolución conceptual por ejemplo.

La investigación brinda información sobre las habilidades interpersonales necesarias para realizar los procesos de enseñanza en un ambiente educativo óptimo, no se puede olvidar que el manejo y el control de las emociones es una parte integral del análisis reflexivo sobre el ser; en el estudio se resalta la reflexión sobre la visibilidad del conflicto que debe tener la relación profesor estudiante y su comprensión, esto permite, reconocer la importancia de las emociones y los afectos en el rendimiento académico; el alcance del trabajo planteado, permite reestablecer el papel de las emociones como “experiencias humanas”, es decir, describir como acontecen las emociones ante la reacción “acerca de algo”, en este caso, el conflicto invisibilizado en los contextos educativos.

Con el propósito de comprender la dinámica de los profesores, en el desarrollo metodológico y de recolección de la información, se aplicará la estrategia de estudio de caso. Con el estudio de caso se examinará un “sistema definido” o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. Para ello, a partir de las categorías centrales de la investigación: reflexión del docente, invisibilidad del conflicto y obstáculos emotivos afectivos se aplicará un instrumento de entrada a todos los docentes que permitirá elaborar o construir patrones, taxonomías o modelos de actuación de los docentes, seguidamente y de manera descriptiva se abordan

cuatro profesores elegidos por su relevancia con el propósito de observar cómo las interacciones rutinarias con los estudiantes. El estudio proporciona una descripción detallada de las categorías trabajadas, un análisis del contexto y las posibles interpretaciones que se originen en la recopilación de la información.

Es necesario observar la clase del profesor para llegar a conclusiones sobre las emociones que se juegan en el salón de clase, el proceso de observación directa y analítica de las prácticas pedagógicas de algunos docentes permitirá obtener información sobre el fenómeno o acontecimiento, que interesa a la investigación, tal como se presenta. La relación entre el objetivo y estas estrategias de investigación representa un aporte significativo a la investigación, pues se analizarán los fenómenos en su contexto y de manera directa, es decir, las interacciones profesor docente en el aula de clase.

5 REFERENTE TEÓRICO

En la siguiente construcción teórica se desarrollan las categorías de la investigación *La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente*. La categoría principal es la reflexión que debe realizar el profesor frente al posible conflicto en la relación profesor estudiante en el aula de clase; seguidamente se desarrolla un fenómeno que está presente aún en los centros educativos y corresponde al fenómeno de la invisibilidad del conflicto y, como esta variable incide en el desarrollo de obstáculos emotivo afectivos en los estudiantes, teniendo como consecuencia directa la afectación en el proceso de aprendizaje y en los resultados académicos.

5.1 LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR

La educación tiene la loable misión de transformar la sociedad, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen intrínseca esa función social; ahora bien, debe ser prioridad en el profesor, la lectura del contexto, el análisis de la realidad social y la reflexión profunda de su quehacer para invitar a sus estudiantes a estudiar problemas socialmente relevantes y buscar soluciones a las situaciones problema de su realidad; desarrollar éstas habilidades implica, por parte del profesor, invitar a pensar a los estudiantes en la realidad, desde una mirada crítica, con el propósito de aportar a las transformaciones sociales. Por tanto, es fundamental que el maestro reflexione sobre su quehacer pedagógico, sobre los factores endógenos y exógenos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre el mundo social y el aporte de los *sujetos históricos* (Zemelman, 2009). En este sentido, Schön (1992) argumenta a favor de:

Una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forma parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión de la acción (el <<pensar en lo que se hace mientras se está haciendo>>) que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto (p. 9).

Schön propone una *reflexión en la acción*, considera necesario que los profesionales de la educación, los profesores, reflexionen mientras están en la acción, en el que se realiza el contexto de aprendizaje; de acuerdo con Schön (1992) “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p.37). De esta manera, pensar y reflexionar en la experiencia y en el quehacer, permite que el profesor reflexione su práctica actual sobre la realizada anteriormente, esto va a permitir que comience un diálogo de pensamiento y acción a través del cual, el profesor se va convirtiendo en más diestro; este ejercicio ayuda al proceso de cualificación y profesionalización docente.

En la actualidad, hay profesores que no son conscientes de su actuación en el aula, es una realidad poco estudiada por los investigadores de la educación, el profesor no reflexiona en los conflictos que se pueden generar en la relación profesor estudiante en el aula; más aún, en algunas instituciones educativas y en las aulas de clase, el conflicto ha sido invisibilizado, disimulado, encubierto y callado, tanto por educadores y directivos. Hoy en día, se siguen presentando al interior de los centros educativos, todo tipo de violencias (física, verbal, simbólica, emocional, psicológica) por parte de docentes y directivos docentes; de acuerdo con el estudio de Eljach (2011) “Donde ocurra, la violencia causa dolor, daño y humillación para los niños y adolescentes, afectando su aprendizaje, su desarrollo y su futuro” (p. 7).

Por tanto, es imperativo que el maestro reflexione sobre el conflicto, esto implica: enfrentar la problemática, reconocerla, analizarla y actuar sobre ella con los diferentes matices y en diversos espacios que se presente: dentro de las aulas, en el patio, el polideportivo, el auditorio, el laboratorio. El maestro no puede aceptar la violencia como una acción más de su quehacer pedagógico, las conductas conflictivas con seguridad generan desmotivación académica y, llevan a un rendimiento académico deficiente:

Por lo que se refiere a la violencia que el maestro ejerce sobre sus alumnos, pareciera ser un tema vetado, algo de lo que no se quiere decir mucho y se prefiere callar; poco se habla, se escribe o se investiga sobre este tipo de violencia. Muchos de estos casos, cuando son denunciados, se cuestionan. Cabe preguntarse si estos

alumnos que han sido violentados tendrán deseos de aprender y seguir estudiando, ¿cuál será su futuro escolar? (Ceja, Cervantes & Ramírez, 2011, p. 49).

De esta manera, es necesario que el maestro actúe desde una postura reflexiva, que permita encarar el conflicto con abordajes acordes con su complejidad. Con frecuencia, “la violencia en las aulas de parte de los docentes está referenciada en la mayoría de los casos en las relaciones de poder. Desde allí, los estudiantes sienten que se da el abuso y se sienten maltratados por sus docentes” (Gallego, Acosta, Villalobos & Giraldo, 2016, p. 119). Estas situaciones de conflicto, de intolerancia, de indiferencia, exclusión, marginación, agresión y de trato desigual, no aportan en la construcción de un ambiente de aprendizaje enmarcado por el respeto, la empatía, la equidad. Desde esta dinámica, la escuela no estaría aportando a la construcción de tejido social, no estaría cumpliendo su función social, no estaría superando la intolerancia, la desigualdad, el desconocimiento del otro.

En el modelo didáctico tradicional las relaciones de poder están muy marcadas, en este enfoque, el profesor es un técnico transmisor con una obsesión por los contenidos, en el que no se tienen en cuenta los intereses, las expectativas, ni el proyecto de vida de los estudiantes; Porlán (2002) lo menciona al indicar que en esta visión “la transmisión verbal de conocimientos es la forma habitual de enseñar en los centros educativos” (p.145). La palabra en este caso la tiene el profesor como un instrumento de poder, con el riesgo de causar conflictos por sus comentarios, sus decisiones y su actuar autoritario y desafiante. Superar este estereotipo se debe convertir en una tarea del profesor, si se logra, se estaría dignificando el papel del maestro y estaría cumpliendo su función social; esto es posible, en la medida en que el maestro es consciente de la profundidad que implica ser un profesional de la educación, capaz de reflexionar sobre su quehacer, con el objetivo de tomar decisiones en procura de la mejora continua, superando las vicisitudes que se presenten en su contexto.

La reflexión que realiza el maestro sobre aquellos temas que generan dificultad en sus clases aportan a su desarrollo como *profesional* de la educación y esta acción se ve reflejada en sus estudiantes. Esta reflexión debe partir de la realidad maestro-estudiante, de

esta manera se estaría superando la descontextualización y se le estaría dando importancia a los intereses, motivaciones y fines de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, “la reflexión docente pareciera ser el factor clave en la transformación de las prácticas: un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula” (González-Weil et al., 2014, p. 77). Al respecto, Bell y Gilbert (1994) sostienen que el progreso del profesorado implica el desarrollo profesional, personal y social:

the main finding was that the teacher development involved professional, personal, and social development. Professional steps clarified the problematic aspect of their teaching, cognitive and classroom practice improvement, and subsequent initiatives for self study and improvement. Personal development involved awareness and acceptance of professional dissatisfaction or problem, dealing with restraints and attending to the feelings and concerns of behaving differently in the classroom, and self-empowerment. Social development was concerned with isolation as the only adult in the classroom, collaborative ways of working, and actively seeking activities and relationships with other teachers (p. 483).

Para Korthagen (2010) “gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza” (p. 83). El mismo autor propone un *modelo realista*, donde centra la reflexión como un elemento importante en el papel que desempeñan los profesores, además, menciona que es importante que se estimule a los docentes a que “reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones” (p. 90). Este proceso se debe realizar de manera holística, donde se logran integrar la enseñanza de lo profesional con lo personal; lo que se viene mencionando, permite la ampliación del concepto de conocimiento tácito o implícito, emoción implícita, actitudes implícitas, conceptos que actualmente reciben gran interés por parte de los investigadores del campo de la psicología (Eich et al., 2000; Damasio, 1999).

Korthagen propone un ciclo reflexivo ALACT¹ en el que se identifican varios momentos necesarios para los profesores estructuren la reflexión y logren una reflexión efectiva (Figura 1). Para Korthagen, (citado en Vélez, González & Bravo, 2018) la reflexión se da en forma cíclica; lo que permite deducir que es una visión más holística del profesor en la que se implican aspectos profesionales y personales de la enseñanza; el modelo tiene cinco estadios que se describen a continuación:

1. Acción: comprende aquellas experiencias sobre las cuales es posible reflexionar. No solo se refiere a experiencias de aula, sino también todos aquellos pensamientos, actitudes y acciones que pueden tener repercusión en los estudiantes.

2. Revisar la Acción: enfatiza el análisis que se realiza sobre la acción desarrollada, como expresar sentimientos en pro o en contra de la acción, igualmente se caracteriza por analizar sobre su propio pensamiento, deseo o actuación.

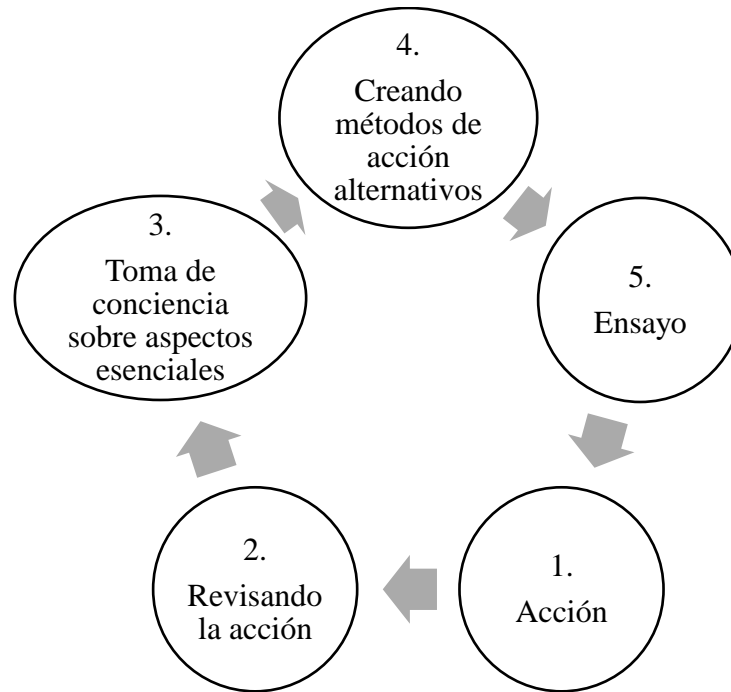
3. El Tomar Conciencia de Aspectos Esenciales: se basa en la discrepancia entre los sentimientos y los pensamientos como causantes de los problemas de la enseñanza, por lo tanto, este punto es crucial en el ciclo, ya que permite analizar cómo las acciones que el profesor desarrollan en su clase están influenciadas por las emociones y volitivos de su quehacer docente. Por lo tanto, este componente del ciclo se convierte en una negociación entre el pensamiento sobre el desarrollo profesional y el sentimiento.

4. Crear Métodos de Acción Alternativos: el docente indaga sobre nuevas formas de acción dando solución a aquellos aspectos que problematizan la enseñanza.

5. Ensayo: corresponde a la ejecución de los nuevos métodos desarrollados en el apartado anterior, convirtiéndose en una nueva acción y dando inicio a un nuevo ciclo reflexivo.

¹ Ciclo reflexivo ALACT propuesto por Korthagen en 1985, cuyo nombre procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial)

Figura 1. Ciclo reflexivo ALACT



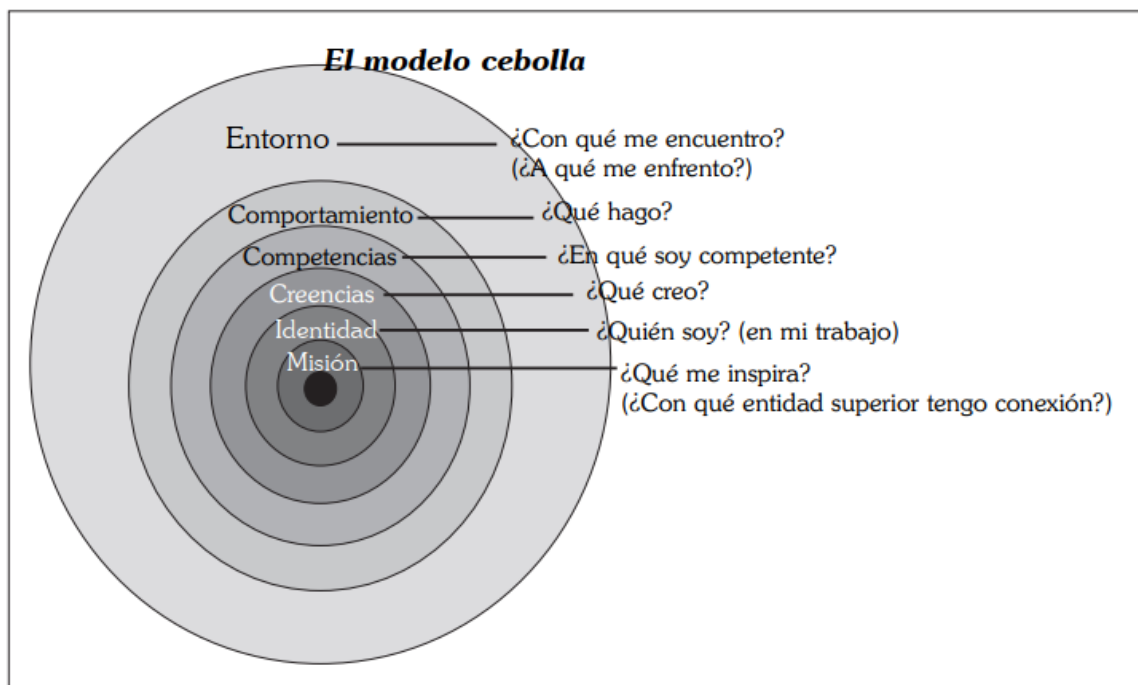
Fuente: Korthagen, 2010 p. 91

El ciclo reflexivo ALACT, de alguna manera se centra más en la reflexión de las competencias profesionales, razón por la cual se limita un poco en relación con la presente investigación; interesa más la reflexión de los profesores sobre aspectos más personales o *cualidades esenciales* (Ofman, 2000) en relación con los posibles conflictos que pueden surgir en la interacción entre maestros y estudiantes; siguiendo a Korthagen (2010), el “modelo cebolla” ofrece unos niveles de reflexión centrada en las cualidades esenciales necesarias que el profesor debe tener para trabajar con los estudiantes; este modelo permite que el profesor reflexione y tome conciencia de sus cualidades y las utilice en el aula de clase de forma consciente intencionada y sistemática.

En el modelo cebolla (figura 2) los seis niveles que lo componen están interrelacionados, lo que permite la reflexión de los profesores de manera profunda, desde su esencia; con este modelo, el profesor está identificando sus cualidades esenciales y, a largo plazo, el profesor de manera consciente desarrolla estas cualidades necesarias para las relaciones

interpersonales; el profesor que reflexiona a partir del modelo cebolla, con seguridad, podrá lograr un equilibrio entre lo personal y los desafíos que se pueden presentar en el aula, particularmente relacionados con los posibles conflictos que se pueden generar en la relación maestro estudiante.

Figura 2. Modelo cebolla



Fuente: Korthagen, 2010 p. 95)

5.2 LA INVISIBILIDAD DEL CONFLICTO EN EL AULA

Para desarrollar la presente categoría es preciso tomar en primer término lo que se entiende por invisibilidad, seguidamente realizar una aproximación al conflicto y finalmente concretar que se entiende por invisibilidad del conflicto en el aula.

Noción de invisibilidad. Uno de los grandes desafíos del docente, es considerar y tomar en cuenta a su interlocutor, esto es, valorar y reconocer al estudiante como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, esto implica, superar el modelo tradicional o frontal en el que el maestro es un trasmisor de contenidos y en el que “no se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos” (García Pérez, 2000 p. 8). Desde la filosofía social crítica son

numerosos los estudios sobre la categoría “invisibilidad social” (Guillaume Le Blanc, 2009) que se encarga de “interpretar un fenómeno contradictorio que consiste en existir, en ser-ahí y, al mismo tiempo en no ser visto/percibido u oído/escuchado” (Bourdin, 2010, p.16). El fenómeno de la invisibilidad, es frecuente pero poco reconocido en los contextos académicos. Este problema Fierro, (2007) lo presenta en doble vía: la **invisibilidad activa**, el propio sujeto con sus emociones y afectos, con su manera particular de ver el mundo, elige autoexcluirse para no ser visible; la **invisibilidad pasiva**, resultado -en este contexto- del docente, que actúa como sujeto externo desconociendo la realidad, las emociones y afectos, los factores endógenos y exógenos, que pueden afectar los procesos de aprendizaje del estudiante y que lo pueden convertir en un *agente pasivo*:

La noción de *invisibilización* aparece ante la necesidad de nombrar un fenómeno que observó a lo largo de las narrativas de directivos escolares, consistente en un “eclipsamiento del alumno” en función de otras prioridades; de los que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela (Fierro, 2007, p.84).

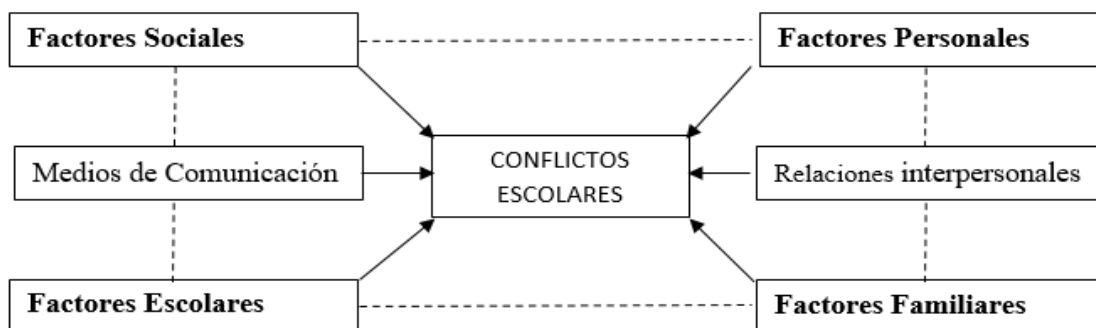
Para Bourdin (2010) la invisibilidad es un fenómeno que nada tiene que ver con lo escondido, con lo oculto, es decir, desde la invisibilidad social no existe la invisibilidad activa, existe la invisibilidad pasiva, existe la invisibilidad en la vida cotidiana escolar, en la cual, algunos profesores normalizan la discriminación, no reconocen la presencia del otro con todas sus vicisitudes, con su historia; el docente convierte al estudiante en un agente pasivo e invisible, sin oportunidad de participar, de crear, de construir, Le Blanc (2009) lo ubica en los siguientes términos “relegar a posiciones de sujeto de la invisibilidad es conducirse a figuras como el inútil, el paria o el desecho” (p.17).

Conflicto. El conflicto contiene la intención de ser difícilmente previsible, es inherente a todos los sujetos; el ser humano es un ser social por naturaleza y es precisamente en esa interacción con los demás donde el conflicto se manifiesta. En el caso concreto del conflicto escolar el estudiante mantiene conflictos con las personas que diariamente interactúan con él; compañeros, profesores, directivos, padres, amigos, familiares. El

conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan “enfrentamientos de ideas, opiniones, creencias, entre dos o más personas, que pueden derivar en conductas violentas, pero no necesariamente, cuando es gestionado a través del diálogo asertivo” (Hernández, 2005, p.6).

Para Cortina (1997) “El conflicto podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de interés” (p. 54). En Cortina, es imperativo indagar en las fuentes de los conflictos personales e interpersonales, e incluso *intersociales*, con el objetivo de evitar auténticas neurosis. En este orden de ideas, múltiples y diversas son las causas y los motivos que pueden causar los conflictos, son sucesos multicausales que se relacionan entre sí; en Hernández (2005), hay un “entramado de factores conexionados que se encuentran implicados en la génesis de la conducta conflictiva” (p. 8). Ortega (2001) plantea que en la génesis de la conflictividad pueden incidir factores sociales, personales, familiares y escolares (Figura 3).

Figura 3. Factores que inciden en la génesis del conflicto



Fuente. Hernández, 2005, p. 9

Dentro de los factores escolares, son frecuentes los escenarios de conflicto entre profesores y estudiantes, situaciones que cuando son causadas por los maestros, son escasamente trabajadas, lo que lleva a pensar que no existen o no son frecuentes y por tanto no se reflexiona en ello, generando un escenario de invisibilidad del conflicto en el aula de clase, teniendo como consecuencias el desconocimiento del otro, la intolerancia, la desigualdad, la incomprensión, las enemistades y situaciones de apatía. Camargo (1996)

describe algunas situaciones de conflicto concretas de parte del maestro hacia los estudiantes: “Señalamientos psicologistas dirigidos al alumno, en público o en privado; las correcciones antipedagógicas al estudiante; el regaño o “cantaleta” permanentes; las clasificaciones o tipificaciones de los estudiantes: buenos y malos, adelantados y atrasados, disciplinados e indisciplinados genera discriminación” (p.9). Estas actuaciones emanadas por el maestro pueden generar sentimientos de indefensión, inseguridad, agresión psicológica y social.

Invisibilidad del conflicto en el aula. En la presente investigación interesa abordar si el docente puede ser un factor escolar que origina los conflictos de índole emotivo afectivo, el estudio se enfoca en determinar si el docente es causante de conflictos, si los visibiliza, los reflexiona y busca permanentemente regular y educar sus emociones; o por el contrario, si el maestro no es consciente de su actuar, no reflexiona sobre sus emociones y nos las canaliza, generando posibles conflictos emocionales y, lo que es peor los invisibiliza, los pasa por alto, al respecto Hernández (2005) afirma que “el modo en cómo los profesores perciben el conflicto y cómo lo gestionan es esencial en el aprendizaje de los alumnos para abordarlos adecuada o inadecuadamente” (p.15).

En el quehacer pedagógico, el profesor debe ser consciente de su actuación, pues está formando sujetos de manera integral, el profesor no es un transmisor ni un técnico que se limita a la aplicación de mandatos o instrucciones estructuradas; siguiendo a Ruiz (2007) el docente afecta la realidad educativa, son seres humanos con modelos mentales que orientan sus acciones, además, “facilitan u obstaculizan el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p.42), se concluye entonces, que el docente que no es consciente de su actuación, que no genera procesos de reflexión, que invisibiliza el conflicto puede ser el causante obstáculos emotivo afectivos en los estudiantes y a su vez “ los problemas emocionales pueden dar lugar a falta de concentración, disminución del interés escolar y bajo rendimiento” (López, 2014, p.169). Los obstáculos emotivo afectivos pueden jugar un rol importante en las dificultades generales del aprendizaje, como factor causante de falta de motivación, de empatía, de concentración; o como consecuencia del conflicto con los profesores, resaltando la baja autoestima, la ansiedad.

5.3 OBSTÁCULO EMOTIVO AFECTIVO

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, las emociones y los afectos, de los estudiantes y los maestros, si bien no son determinantes, influyen de alguna manera. Las emociones están presentes en las experiencias cotidianas y en las interacciones humanas, “tienen lugar en cualquier momento y pueden mantenerse a lo largo del tiempo” (Damasio, 2006, p.62); lamentablemente, cuando no se reconoce y no se reflexiona en la experiencia emocional de los estudiantes, esta pasa a ser invisible para los otros; esto puede llevar a “concebir la escuela como un espacio de reproducción y no de reflexión de lo que nos sucede y nos afecta” (Valencia, 2013, p. 266); o crear “una sociedad de «eruditos racionales», pero de «analfabetas emocionales», por el exceso de atención que se pone a la racionalidad y el defecto a la afectividad” (Garritz, 2009, p.212). El fenómeno tiene una connotación general cuando:

En algunos sentidos las instituciones educativas han dejado de lado la prioridad del sujeto, en parte, porque les han dado mayor peso a los imperativos de las cifras y calidad -eficiencia y eficacia- a costa del desdibujamiento del sujeto convirtiéndolo en objeto invisible para la organización y la vida institucional y sólo significativo en la medida en que represente un valor determinado por las instituciones. (Valencia, 2013, p. 10).

Las emociones son cruciales en el aprendizaje y, aunque ha sido un tema “resistido” por investigadores educativos, en la actualidad hay un reciente interés por estudiar la emoción en la educación, Nobile (2019) relaciona algunos aportes que los estudios sociales han realizado acerca de las emociones y afectos en las últimas décadas; en relación directa con la didáctica de las ciencias, Hugo et al., (2013) se presenta cuatro perspectivas del estudio de las emociones: la neurológica (Damasio, 1996, 2006, 2018), que vincula la mente con lo orgánico y las emociones con la acción, a partir de la «integración mente cuerpo»; la socio constructivista (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2002, 2019), explica el rol de las emociones en el contexto escolar y destaca las relaciones sociales, culturales e ideológicas y su expresión; la sociocognitiva (Dos Santos y Mortimer, 2003), que analiza las emociones como mediadoras entre el pensamiento y el contexto social, enfatizando los factores

motivacionales para el aprendizaje y las atribuciones de causa-afecto (Weiner, 1986, 1979); la interaccionista (Zembylas, 2007), que busca más la integración que las dicotomías y lo holístico entre lo individual y lo social. En Medallo et al., (2014) se relacionan los estudios recientes de las emociones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, muestra como de las ciencias se abre paso el estudio de las emociones en congresos y revistas de didáctica de la ciencia. Bisquerra (2005) desarrolla un programa de educación emocional que conlleva la apropiación de las competencias emocionales necesarias para la vida.

En la presente investigación se pretende abordar los factores afectivos y emocionales como obstáculos en el proceso de aprendizaje, siguiendo a Massero (2013) “las emociones sirven para motivar, organizar, dirigir y activar conductas, pero también pueden bloquear o interrumpir otras conductas socialmente deseables, tanto en los aprendizajes, como en el trabajo” (p.8). Ahora bien, es la causa (objeto, persona o acontecimiento) de los obstáculos afectivos y emocionales lo que mueve de fondo la presente investigación, conocer la génesis de estos obstáculos, va a permitir desarrollar un conocimiento adecuado del entorno y dar un significado profundo a la situación. Para Caballero (2007) “los factores emocionales y afectivos del profesorado tienen una gran influencia en los de los alumnos y en los logros de éstos” (p.2); por tanto, es imperativo determinar si los profesores al invisibilizar el conflicto en el aula de clase, puede ser causa de los obstáculos afectivos y emocionales.

Los profesores deben tomar decisiones constantemente en su quehacer y, como se ha indicado anteriormente, las emociones están presentes en las experiencias cotidianas y en las interacciones humanas, al respecto, Damasio (2006) afirma que “las emociones, son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas” (p.38). Siguiendo a Damasio, citado en Hugo et al., (2013) y de acuerdo a la *perspectiva neurobiológica*, la toma de decisiones del profesorado es, entre otras variables, una construcción neurobiológica que puede seguir dos rutas: *a. La intuitiva*, que conduce a producir sensaciones viscerales a partir de recordar experiencias emocionales previas en situaciones comparables; *b. Racional y consciente*, que actúa en paralelo, de tal forma que el proceso de toma de decisiones resulta

sesgado por la experiencia previa, la anticipación de resultados futuros y las creencias. Por tanto, “la emoción está en el núcleo de la racionalidad, pues sin ella las personas (los profesores en particular) no podrían tomar decisiones intencionales” (p. 153).

Damasio (2006) clasifica las emociones en tres categorías: *Las emociones de fondo*: no son especialmente visibles en nuestro comportamiento; son expresiones compuestas, de varios procesos reguladores concurrentes que se intersecan en cada momento de nuestra vida. *Las emociones primarias (o básicas)*: son aquellas que tradicionalmente se incluyen y son visibles: miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad; estas emociones son fácilmente identificables en los seres humanos en diversas culturas. *Las emociones sociales* incluyen la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén. El principio de anidamiento también se puede aplicar a este grupo de emociones sociales.

Es evidente la importancia de las emociones en la adquisición de nuevos conocimientos, parece claro que la parte emocional y la cognitiva se interrelacionan en el proceso de aprendizaje; por tanto, se hace necesario determinar la influencia de los estados emocionales negativos y positivos en el aprendizaje. Los estados emocionales tienen su origen en situaciones en las que se ven implicadas *emociones primarias o básicas*; no es extraño pensar las consecuencias nefastas que puede traer para un estudiante estar en un salón de clase donde en ocasiones afloran emociones como miedo, tristeza, ira, asco propiciadas por algunos profesores agresivos, tiranos, incomprensibles. Ahora bien, es una realidad que en situaciones donde predomina el bienestar emocional positivo los procesos cognitivos son eficientes, es un hecho que “el apropiado manejo de las emociones puede intensificar enormemente la motivación en el estudiante y, por ende, su aprendizaje” (Elizondo et al., 2018, p. 9).

Ahora bien, en la presente investigación se toman los estados emocionales negativos y positivos (emociones primarias o básicas) en la relación docente estudiante. Sin embargo, hay que tener en cuenta que existen múltiples taxonomías para clasificar las emociones de

acuerdo al interés investigativo (Bisquerra, 2009; Borrachero 2015) o desde la perspectiva que se quiera asumir (Hugo et al., 2013).

En Rafael Bisquerra (2009) se distingue entre emociones positivas y negativas “en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional” (p. 73). Ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana se experimentan las emociones negativas; en cambio las emociones positivas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. En la tesis doctoral de Borrachero (2015) se retoma la clasificación de *emociones básicas* de Bisquerra (2009) y la clasificación de *las emociones en el aprendizaje online* de Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega (2008) para plantear una clasificación de las emociones positivas y negativas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación básica.

En la tabla 1 se relacionan las emociones positivas y las emociones negativas seleccionadas para desarrollar esta categoría. Estas emociones han sido seleccionadas a partir de las categorizaciones realizadas por diversos autores (Bisquerra, 2009; Borrachero, 2015; Damasio, 2006; Dávila et al, 2017).

Tabla 1. Emociones seleccionadas

Clasificación	Emociones
Emociones positivas	Admiración, alegría, amor, confianza, entusiasmo, felicidad, satisfacción, tranquilidad, sorpresa, diversión.
Emociones negativas	Ansiedad, asco, culpabilidad, ira, miedo, nerviosismo, preocupación, tristeza, vergüenza, aburrimiento.

Fuente: elaboración propia. (Bisquerra, 2009; Borrachero, 2015; Damasio, 2006; Dávila et al, 2017)

En conclusión, la invisibilidad del conflicto es un fenómeno que sigue presente en las aulas de clase, es imperativo reconocer esta realidad. Éste fenómeno requiere de la reflexión del profesor y, el modelo cebolla, le brinda al profesor la posibilidad de reflexionar en los posibles conflictos que surgen en su relación con los estudiantes. Ahora bien, es necesario reflexionar en los obstáculos emotivos afectivos que pueden surgir de la relación profesor estudiante y cómo esos estados emocionales positivos y negativos influyen de manera directa en los resultados académicos.

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Potenciar la reflexión del maestro frente a la invisibilidad del conflicto como generador de obstáculos emotivos afectivos en los estudiantes.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar en la práctica de los maestros las estrategias para visualizar los obstáculos emotivos afectivos de los estudiantes.

Caracterizar las expresiones, conductas y formas de conflicto ejercida por los maestros hacia el estudiante.

Interpretar los resultados de la intervención realizada a los maestros para determinar los obstáculos emotivos afectivos que se presentan en los estudiantes y que afectan su proceso de aprendizaje.

7 METODOLOGÍA

7.1 ENFOQUE Y ALCANCE

Para lograr potenciar la reflexión del maestro frente a la invisibilidad del conflicto como generador de obstáculos emotivos afectivos en los estudiantes, el presente trabajo se enmarca dentro de las características de la investigación cualitativa. Esta metodología permite la comprensión de la realidad, la construcción y la generación de teoría a partir de los datos obtenidos del contexto en el que se desarrolla la investigación y la aproximación a las personas que participan en ella, desde una perspectiva holística, como un todo; se pretende comprender el actuar de los profesores dentro del marco de ellos mismos, comprender sus rutinas, lo que ellos piensan, lo que dicen, lo que hacen en la interacción con sus estudiantes, comprender su actuar frente a las situaciones problema y los significados del quehacer docente en la vida de las personas. En este sentido, Taylor y Bogdan (1986) consideran en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20).

La investigación cualitativa en esta investigación permite describir los momentos habituales de los profesores en el aula de clase, pero también, con la investigación cualitativa se describen y analizan las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones que puede tener el profesor sobre la invisibilidad del conflicto en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que los profesores les otorgan. Al respecto, Vasilachis (2006) afirma que la “fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (p.26).

Entender el fenómeno social propuesto en la presente investigación desde la perspectiva de los profesores se convierte en el derrotero a seguir, por esta razón, es fundamental incluir los sentimientos, sus creencias, sus ideas sus pensamientos y sus conductas. Es posible que durante la investigación no sólo se entienda el fenómeno, sino que se pueda

llegar a la construcción de algunos principios orientadores para futuras investigaciones o reforzar las existentes. Los datos recolectados intencionalmente son a partir del instrumento de aplicación: pretest, pos test, la observación, la experiencia y las narrativas de los profesores, estos instrumentos tienen relación directa con la pregunta de investigación; la información será interpretada para analizar los resultados obtenidos, seguidamente la triangulación de la información teniendo en cuenta las categorías de investigación va a permitir construir el informe, de esta manera, se estarían trabajando los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa propuestos por Strauss y Corbin (1990).

Ahora bien, el tipo de investigación seleccionado en el presente trabajo es la investigación cualitativa interactiva, toda vez que es un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas para recoger la información de los profesores en su contexto, es decir, donde ellos se desempeñan, el aula de clase, el laboratorio, el polideportivo, el auditorio. Luego de recoger la información, se procede a interpretar los fenómenos según los valores que los profesores facilitaron sin perder de vista el contexto en el que se dieron, por esta razón, es importante describir el contexto del estudio e ilustrar las diferentes perspectivas de los fenómenos.

La estrategia de diseño que se asume es el estudio de caso único inclusivo -un grupo de profesores de básica primaria, básica secundaria y media vocacional que se desempeñan en el Colegio Mixto Ciudadanos del Futuro- este estilo de investigación cualitativa (Creswell, 1998) permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información y elaborar o construir patrones, taxonomías o modelos de actuación y de conducta de los profesores elegidos por su relevancia y porque aportan algo a la comprensión del fenómeno objeto de estudio. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) el estudio de caso implica un “proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p.92). Respecto al propósito de la investigación, el estudio de caso desarrollado se enmarca en las características descriptivas, pues se pretende identificar y describir elementos clave, variables, factores que inciden o ejercen influencia en el fenómeno estudiado.

Con el estudio de caso se pretende explorar y entender la práctica de los profesores, describir la realidad de los profesores en su relación con los estudiantes, se busca transferir la comprensión y la interpretación del fenómeno la invisibilidad del conflicto analizado con rigurosidad en su contexto, de esta manera, se estaría reconstruyendo las explicaciones causales de las categorías propuestas en la presente investigación para la toma de decisiones futuras en procura de transformar o apoyar los procesos de mejora continua de la institución.

El instrumento inicial es aplicado a todos los profesores de la institución y, a partir de los resultados, se focaliza a un grupo de cuatro docentes con el propósito de comparar y analizar a profundidad las situaciones de posibles conflictos de una manera holística y contextualizada; como dice Vasilachis (2006) los estudios de casos “tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p. 218).

En la recolección de la información se tiene en cuenta el contexto de la institución, por tanto, se respeta la mirada que los docentes tienen de la institución y de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, es la pregunta de investigación el eje conceptual que estructura el estudio de caso, para no generar prejuicios, miradas subjetivas o estereotipos sobre el actuar de los profesores. Las fuentes de información se organizan a partir de las categorías de investigación, los instrumentos para recolectarla son el instrumento inicial, las intervenciones con los docentes, el análisis de las grabaciones y la observación directa a los docentes en su realidad.

7.2 POBLACIÓN Y CONTEXTO

La presente investigación se sitúa en el Colegio Mixto Ciudadanos del Futuro, es una Institución Educativa de carácter privado, se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Bosa barrio La Libertad, donde ha prestado su servicio durante los últimos 32 años. Su sede principal cuenta con un área construida de 5.734,57 metros cuadrados según licencia de construcción 07-2-0377, dicha licencia fue otorgada el 17 de Julio de

2007 y reemplazó la anterior licencia de 1999, debido a que el colegio fue reconstruido en el año 2010 dando cumplimiento al Plan Maestro de Equipamiento Educativo. El colegio posee un polideportivo conexo adecuado para la realización de diferentes actividades culturales, deportivas y recreativas. El polideportivo tiene un área plana de 864 metros cuadrados, dicho espacio cuenta con gradería, baños, una cancha múltiple y una cafetería. En este lugar es donde los estudiantes y docentes toman los momentos de descanso.

El barrio en el que está ubicado el centro educativo hace parte de la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) N° 84 Bosa Occidental. Esta UPZ se ha definido como una Unidad prioritaria de intervención del Subprograma de Mejoramiento Integral, por estar conformada con asentamientos humanos de origen ilegal, con su uso residencial predominante de estratos 1, 2 y 3 los cuales presentan serias deficiencias en su infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacios públicos (Ficha normativa UPZ 84 Bosa Occidental. Planeación Distrital). Según el Plan de Desarrollo Local (PDL) 2020-2024 *Un Nuevo contrato social y ambiental para Bosa*, la UPZ que concentra el mayor número de establecimientos comerciales es Bosa Central, seguida de Bosa Occidental. Las actividades económicas más desarrolladas es el comercio, el hospedaje, industrias y construcción.

La población escolar de la institución está conformada por estudiantes que provienen de los sectores circunvecinos y que cumplen los requisitos mínimos para su ingreso, en su mayoría pertenecen a los estratos 1, 2 y 3. En un alto porcentaje las familias son propietarias o administradoras de locales comerciales del sector. A pesar de existir varios colegios oficiales y privados en el sector, el Colegio Mixto Ciudadanos Del Futuro es elegido por su calidad humana y educativa. Cuenta con un seleccionado grupo de docentes escalafonados y licenciados en las diferentes áreas. Ofrece los niveles de Preescolar, básica y media, siempre pensando en la formación integral de los estudiantes para enfrentar un futuro productivo.

La institución es pionera entre las instituciones educativas del sector (Bosa La libertad) en recibir una certificación de calidad bajo la norma ISO 9001-2015, ante el ente

certificador SGS; está certificada la prestación de servicio educativo y el diseño académico, lo que hace de la institución educativa una organización seria, autónoma y en procura de la calidad reflejada en el talento humano, en la prestación del servicio educativo, en las relaciones interpersonales y en la atención a los padres de familia.

Dentro de las problemáticas caracterizadas se encuentran el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), según la georreferenciación realizada por la Subred Integrada de Servicios de Salud, Sur Occidente E.S.E. (2018) identificaron puntos críticos en los barrios consumidos por el microtráfico como lo son: San Bernardino, Potreritos, La Costalera y Villa Emma; el barrio en el que está ubicado el colegio, es un corredor entre estos barrios, situación que ha originado el incremento de la inseguridad, el atraco a mano armada y el consumo de sustancias y alcohol en las cercanías al colegio. Según, el diagnóstico del PDL de la localidad de Bosa el grupo de edad de mayor consumo de drogas ilícitas es de 18-24 años, seguido del grupo de 12 a 17 años. La UPZ con mayor reporte de consumo fue la UPZ 85 Bosa Central con el 55,6% y UPZ 84 Bosa Occidental con un 32.4%. (Plan de Desarrollo Local 2020-2024, p.26).

Otra de las problemáticas sentidas por la comunidad académica corresponde a los hurtos a padres de familia, acudientes, cuidadores y estudiantes en los trayectos de desplazamiento de la casa a la institución. De acuerdo con el diagnóstico del PDL para los adolescentes de la localidad de Bosa se identificaron 11 prioridades identificadas por dimensión del Plan de Salud Pública a saber: conducta suicida, abuso sexual, violencia de género, consumo de sustancias psicoactivas, fecundidad en adolescentes, bajo peso gestacional, sobre peso y obesidad, enfermedades inmunoprevenibles, problemas de salud oral, cáncer y trabajo adolescente protegido. Estas prioridades son trabajadas en la institución educativa en alianza con la Subred Integrada de Servicios de Salud, Sur Occidente E.S.E.

7.3 UNIDAD DE TRABAJO

El Colegio Mixto Ciudadanos del Futuro cuenta con 44 docentes de aula, 2 coordinadores que acompañan los procesos académicos, 2 coordinadores que orientan los procesos convivenciales y el rector. La intervención inicial se realizará con el 100% de los

profesores. Después de obtener los resultados y teniendo en cuenta los resultados del pretest se seleccionan cuatro profesores aleatoriamente para trabajar en el estudio de caso. Es importante conocer la percepción que los estudiantes tienen de los profesores, por tal razón, se toman las observaciones que los estudiantes hacen de los profesores para conocer la opinión que tienen los estudiantes de grado octavo sobre los docentes que acompañan su proceso de formación.

7.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los docentes con los cuales se realiza la intervención son informados y contextualizados de los objetivos de la presente investigación, como evidencia queda un acta firmada por cada uno de los participantes en la cual se describe el consentimiento y el permiso de observar, gravar y analizar la información recolectada con fines meramente académicos e investigativos. Se le aclara a los docentes que la participación y los resultados no influyen en la evaluación docente que se realiza al finalizar el año. Se firma compromiso de confidencialidad y se llega al compromiso de realizar un proceso de realimentación con los hallazgos y con las conclusiones de la investigación.

En cuanto a los estudiantes, como son menores de edad, requieren un tratamiento especial para el uso de los datos, por tanto, el acudiente de los estudiantes firma el consentimiento informado y se deja claro que: a) la participación del estudiante no repercutirá en sus actividades ni evaluaciones programadas en el curso; b) no habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de no aceptar la invitación; c) el estudiante podrá retirarse del proyecto si lo considera conveniente; d) no hará ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna por la participación en el estudio; e) se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de la participación; f) si en los resultados de la participación del profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con el proceso de aprendizaje, se le brindará orientación al respecto.

7.5 UNIDAD DE ANÁLISIS

En la presente investigación se parte de la categoría que corresponde a la reflexión que debe realizar el profesor frente al posible conflicto en su relación con los estudiantes en el

aula de clase, para esta categoría se toma como sustento teórico el “modelo cebolla” de Korthagen (2010) en el cual se trabajan las cualidades esenciales. Seguidamente se desarrolla un fenómeno que está presente aún en los centros educativos y corresponde al fenómeno de la invisibilidad del conflicto, aquí se analiza la causa del conflicto particularmente en el ambiente escolar y cómo éstos en ocasiones son invisibilizados por docentes y por directivos docentes.

Ahora bien, estas dos categorías presentan una relación directa en la medida en que, si el profesor reflexiona a profundidad en sus cualidades esenciales, son seguridad, va a tomar conciencia de su actuar y, de esta manera tendría nuevas actitudes para el trato con sus estudiantes. De esta manera, las dos primeras categorías, inciden en el desarrollo de obstáculos emotivo afectivos en los estudiantes; aquí se toma el estado emocional positivo y el estado emocional negativo y se analiza cómo estos estados tienen una relación directa con la afectación en el proceso de aprendizaje y en los resultados académicos. En la tabla 2, se muestra una visión de conjunto de las categorías de análisis, con las cuales se pretende realizar la intervención con los docentes:

Tabla 2. Categorías de análisis cualitativo

Categorías	Descripción y fundamentación
Reflexión del profesor	Reflexión del docente sobre las cualidades esenciales (Ofman, 2000) “Modelo cebolla” (Korthagen, 2010)
Invisibilidad del conflicto	Factores sociales, personales, familiares y escolares que inciden en la génesis de los conflictos (Hernández 2005, Mendoza 2011)
Obstáculos emotivo afectivos	Los estados emocionales positivos y negativos (emociones primarias o básicas) en la relación docente estudiante. (Bisquerra 2009, Borrachero 2015, Damasio 2006, Dávila et al, 201)

Fuente: Elaboración propia

Teniendo clara la relación categorial, en la tabla 3 se presentan las subcategorías y sus respectivos indicadores. El proceso de reflexión del profesor tiene que producirse no solo en la dimensión racional-cognitiva sino también en la personal, es decir, son importantes las cuestiones profesionales y de competencias, como las cualidades esenciales, la reflexión se realiza de manera cíclica. Se parte del entorno, pasando por el comportamiento o las acciones, avanza hacia las competencias que el profesor desarrolla, profundiza en las creencias y la identidad del docente para llegar al nivel más profundo que lo denomina ideales y valores que permite reflexionar sobre la misión del docente. Todos los niveles están interrelacionados, y la reflexión profesional se hace más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Lo relevante de este ciclo reflexivo es que permite analizar los atributos personales, es decir, aspectos fundamentados en los sentimientos, creencias, actitudes, la relación o la cooperación con los otros y la acción humana y empática con las emociones.

El conflicto es una realidad multicausal, por esta razón, es imperativo abordarlo desde diversos factores (sociales, personales, familiares y escolares). Ahora bien, es necesario identificar cómo se gestiona el conflicto después de identificar sus posibles causas, por ello, se incluyen las posibles causas de victimización por parte de los profesores, tales como: el trato discriminatorio, la agresión, la exclusión y el maltrato emocional. Es factible que el maltrato docente genere frustración en los estudiantes, con la presente categoría se pretende visibilizar este fenómeno y analizarlo a profundidad. El maltrato docente favorece de forma directa e indirecta el clima escolar, afecta negativamente la dinámica del colegio, puede originar desánimo y pasividad, la motivación y por consiguiente la evolución conceptual.

Se espera probar que cuando el problema de la conflictividad es mal gestionado repercute en estados emocionales negativos, por el contrario, cuando frente al fenómeno del conflicto se identifica los factores de origen y se reflexiona en él, es posible que se generen estados emocionales positivos.

Tabla 3. Categorías. Subcategorías e indicadores.

Categoría	Subcategorías	Indicadores
I. Reflexión del profesor (RP)	RP1. Entorno.	Entorno de la clase, los estudiantes, la institución educativa.
	RP2. Comportamiento.	Reflexión acerca de su comportamiento educativo.
	RP3. Competencias.	Conocimientos, habilidades y actitudes.
	RP4. Creencias.	Creencias subyacentes.
	RP5. Identidad.	Personas o acontecimientos personales que han sido o siguen influyendo.
	RP6. Ideales y valores.	La misión como educador.
II. Invisibilidad del conflicto (IC)	IC1. Factores sociales.	Realidad social y cultural.
	IC2. Factores personales.	Factores endógenos y psicológicos.
	IC3. Factores familiares	Contexto socio familiar.
	IC4. Factores escolares.	Organización y clima escolar.
	IC5. Trato discriminatorio.	El profesor me tiene manía, me regaña más que a otros aun cuando mi comportamiento es parecido, me amenaza, me interrumpe cuando hablo, me grita.
	IC6. Agresión.	El profesor me ha agredido físicamente, ha roto alguna de mis cosas, me tira objetos, me insulta.

	IC7. Exclusión	El profesor me ignora, me impide participar, me rechaza, es autoritario.
	IC8. Maltrato emocional.	El profesor me ridiculiza, se burla de mí, me llama por mote que me ofenden, siempre me recuerda mis errores.
III. Obstáculos emotivo afectivos (OE)	OE1. Estados emocionales positivos.	Admiración, alegría, amor, confianza, entusiasmo, felicidad, satisfacción, tranquilidad, sorpresa, diversión.
	OE2. Estados emocionales negativos.	Ansiedad, asco, culpabilidad, ira, miedo, nerviosismo, preocupación, tristeza, vergüenza, aburrimiento.

Fuente: Elaboración propia.

7.6 TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En la presente investigación la recolección de información se realiza a dos grupos poblacionales: a todos los profesores de la institución y, a los estudiantes de grado séptimo. A la totalidad de los profesores (44 profesores) se les aplica un pretest (ver anexo 1) para identificar los modelos que los profesores tienen en relación a las categorías de análisis. El pretest corresponde al instrumento inicial aplicado a todos los profesores para obtener información, contiene una serie de preguntas acerca del problema que se está investigando y las respuestas de los participantes quedan por escrito. El cuestionario fue organizado de manera sistemática y ordenada, cuidando aspectos de redacción y con los aspectos que interesan a la investigación, es decir, con las categorías de la investigación. El cuestionario ofrece preguntas abiertas y preguntas cerradas. Las preguntas abiertas los profesores las responden según su consideración, pues no ofrecen ninguna escala o categoría, por el contrario, las preguntas cerradas ofrecen a los profesores una escala que permite ubicar a los profesores en situaciones que se desean conocer para la investigación.

Para elaborar el pretest se tuvo en cuenta el tipo de información que se necesita recoger, se seleccionó la modalidad del cuestionario, se realizó una redacción inicial, se revisó y se estableció el procedimiento para aplicarlo a los profesores. El pretest está dividido en cuatro partes:

Datos personales. Se recolecta información relevante para la investigación con el propósito de identificar datos demográficos y del contexto de la institución: nombre del participante, género, edad, nivel de formación (normalista, licenciatura, especialización, maestría), experiencia docente, experiencia en la institución educativa donde labora, nivel en el que se desempeña (transición, primaria, bachillerato), área de formación, área en la que se desempeña en la institución.

Categoría reflexión del profesor (RP). Se inicia formulando una pregunta abierta en la que se invita a los profesores a ubicar una característica de un profesor que recuerde y que considere “realmente bueno”. Con esta pregunta se pretende que el profesor realice un proceso de recordar aspectos positivos de un profesor y tenga la capacidad de sintetizarlo en una característica. Seguidamente se invita a los profesores para que partir de su experiencia profesional y la relación con los estudiantes seleccione una opción donde: 0= nunca, 1= ocasionalmente, 2= en bastantes ocasiones, 3= todo el tiempo. Aquí se pregunta por el ciclo reflexivo de Korthagen a partir de las subcategorías e indicadores en la tabla 3.

Categoría invisibilidad del conflicto en el aula (IC). A partir de las subcategorías y de los indicadores propuestos para esta categoría de trabajo, se construyó un cuadro en el que el docente a partir de su experiencia y de la relación directa con los estudiantes debe de identificar en qué medida se identifica con cada uno de los indicadores propuestos, se trabaja una escala Likert donde: 0= nunca, 1= ocasionalmente, 2= en bastantes ocasiones, 3= todo el tiempo.

Obstáculos emotivos afectivo (OE). Aquí se propone medir la frecuencia (0= nunca, 1= ocasionalmente, 2= en bastantes ocasiones, 3= todo el tiempo) con la cual los profesores generan estados emocionales (positivo o negativo) en la interacción con sus estudiantes.

Las emociones por las cuales se pregunta corresponden a una clasificación realizada a partir de estudios realizados con anterioridad y están sintetizadas en el cuadro 3.

A partir de los resultados del pretest se seleccionan cuatro profesores aleatoriamente para trabajar en el estudio de caso. A los cuatro profesores se les realiza grabación en el aula de clase para analizar sus prácticas en relación a las categorías propuestas. La grabación corresponde a otra fuente de recolección de la información. Seguidamente se trabaja con los profesores una secuencia didáctica con los contenidos propios de las categorías; después de realizar la intervención con los profesores, se aplica un post test, que corresponde al mismo cuestionario aplicado como instrumento de entrada con el propósito de evidenciar los cambios en los profesores en relación al trabajo realizado con ellos y a la intervención.

A los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa se le aplica un instrumento colectivo (ver anexo 2) que permite conocer la percepción de ellos sobre los profesores a partir de dos categorías: la invisibilidad del conflicto y los estados emocionales positivos y negativo. En el instrumento aplicado a los estudiantes no se tiene en cuenta la categoría la reflexión del docente, pues esta categoría se trabaja particularmente con los profesores.

7.7 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

En la tabla 4 se pueden evidenciar las categorías de fondo para la recolección de la información de los profesores; el grado de implicación (mínima o indiferente) corresponde a mi participación, como investigador, en la recolección de la información; la finalidad es entendida como la disponibilidad de los registros para la revisión y el análisis posterior; finalmente, se ubican los instrumentos y los momentos en los que se aplicarán:

Tabla 4. Instrumentos para recolectar la información

Categoría de análisis	Grado de implicación	Finalidad o tipo del registro	Procedimiento, instrumento y técnica
Reflexión del profesor	Implicación mínima.	Conservar con todo detalle la información inicial de los profesores.	Pretest (instrumento inicial) de entrada a los profesores. Percepción de los estudiantes.
Invisibilidad del conflicto	Indiferente	Conservar las narraciones de los profesores en su contexto	Narraciones escritas de los profesores con los que se realizara el estudio de caso.
Obstáculos emotivo afectivos	Implicación mínima	Conservar con todo detalle la información final de los profesores.	Post test aplicado a los profesores después de las intervenciones.

Fuente: Elaboración propia (Rodríguez et al., 1999, p. 142-147)

El pretest y el post test a los profesores se aplica también por medio de la agenda virtual. La secuencia didáctica se trabajó con los profesores en las jornadas pedagógicas el último viernes de cada mes.

Unidad didáctica-Plan de capacitación y formación para la cualificación docente.

El instrumento o unidad didáctica que se trabajó con los profesores es una cartilla, (ver anexo 3) contiene la presentación, el propósito, la introducción los objetivos y tres talleres, cada uno de los talleres tiene un objetivo, la contextualización, en la que se realiza una aproximación a los conceptos básicos, y dos actividades en la que se espera los profesores ubiquen sus reflexiones o narrativas escritas personales. A continuación, se realiza una aproximación muy general de los talleres:

Taller 1. Identificación de la invisibilidad del conflicto en el aula.

Objetivo: identificar a partir de situaciones relevantes la invisibilidad del conflicto en el aula en la relación profesor estudiante.

Contextualización: el ser humano por naturaleza es un ser social, necesita la mediación de los otros para su realización, en este orden de ideas, en las comunidades educativas la relación más próxima es profesor estudiante y en dicha relación es posible que surjan conflictos y que con frecuencia sean invisibilizados, pero lo que aún es peor, no se reflexione y no se trabaja en las consecuencias que pueden acarrear en los procesos de aprendizaje.

Actividad 1. Aproximación a la realidad a partir de las fuentes de información. A partir de publicaciones en algunas fuentes de información relacionadas con conflictos entre profesores y estudiantes a los profesores se les propone que lean cinco lecturas y respondan unas preguntas orientadoras para identificar los posibles conflictos a que haya lugar.

Actividad 2. Narrativa escrita del profesor. Se espera que los profesores reconozcan y escriban si han tenido alguna situación de conflicto en su relación con los estudiantes. Si el profesor indica que no ha tenido situaciones conflictivas se invita al docente que mencione las posibles razones por las cuales no ha tenido esas situaciones en su relación con los estudiantes.

Taller 2. La importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Objetivo: resaltar la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Contextualización: Para Antonio Damasio (2006) “las emociones tienen lugar en cualquier momento y pueden mantenerse a lo largo del tiempo” (p. 62) Las emociones son una forma básica de regular la vida, forma parte de nuestra estructura evolutiva, cumplen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea, han sido importantes en la supervivencia de nuestra propia especie y no siempre están controladas por la razón. En

Damasio (2006) “Las emociones positivas o negativas y los sentimientos que de ellas se siguen se convierten en componentes obligados de nuestras experiencias sociales” (p.163).

Actividad 1. Las emociones en el proceso de enseñanza. La lectura *El huevo* (Anthony de Mello) sirve de pretexto para indagar en los profesores intervenidos si en sus prácticas pedagógicas tienen en cuenta los estados emocionales positivos o negativos que pueden subyacer de la relación profesor estudiante.

Actividad 2. Las emociones desde una perspectiva neurobiológica. Esta actividad tiene como fin acercar a los profesores al estudio de las emociones desde una perspectiva neurobiológica (Damasio, 1996; 2006) se trabaja un esquema que permite evidenciar dos rutas complementarias en la toma de decisiones. Se propone a los profesores que frente a una situación del aula de clase indique cuál es la posible emoción que surge e indique una explicación del por qué esa emoción.

Taller 3. La reflexión del profesor

Objetivo: determinar el modelo reflexivo con el que trabajan los profesores en el aula de clase.

Contextualización: La reflexión de los profesores sobre aspectos personales o cualidades esenciales (Ofman, 2000) en relación con los posibles conflictos que pueden surgir en la interacción entre maestros y estudiantes es fundamental; siguiendo a Korthagen (2010) el “modelo cebolla” ofrece unos niveles de reflexión centrada en las cualidades esenciales necesarias que el profesor debe tener para trabajar con los estudiantes; este modelo permite que el profesor reflexione y tome consciencia de sus cualidades y las utilice en el aula de clase de forma consciente intencionada y sistemática.

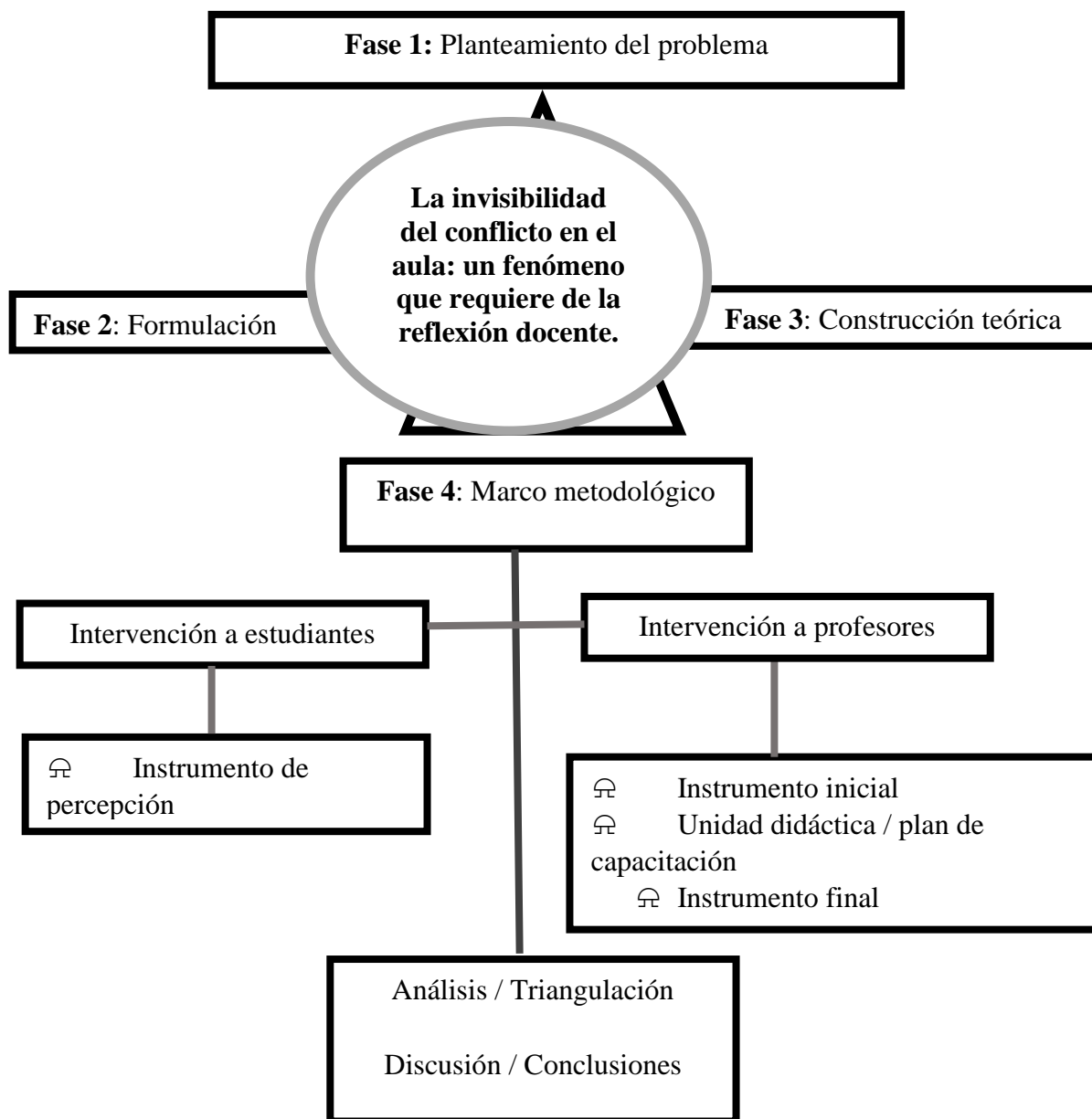
Actividad 1. Exploración de ideas previas. En esta actividad se le presenta a los profesores seis afirmaciones y se les pide a los profesores que seleccionen que tan de acuerdo o en desacuerdo (Escala Likert) están. Esta actividad es de exploración de ideas previas para trabajar con los profesores en la siguiente actividad el ciclo reflexivo de Korthagen.

Actividad 2. Reflexión del profesor a partir del modelo cebolla (Korthagen, 2010). En el *modelo cebolla*, los seis niveles que lo componen están interrelacionados, lo que permite la reflexión de los profesores de manera profunda, desde su esencia; con este modelo, el profesor está identificando sus cualidades esenciales y, a largo plazo, el profesor de manera consciente desarrolla estas cualidades necesarias para las relaciones interpersonales; el profesor que reflexiona a partir del modelo cebolla, con seguridad, podrá lograr un equilibrio entre lo personal y los desafíos que se pueden presentar en el aula, particularmente relacionados con los posibles conflictos que se pueden generar en la relación profesor estudiante.

Finalmente, se espera que con la información recolectada se pueda realizar un análisis de la percepción que los profesores tienen sobre la invisibilidad del conflicto en el aula en la relación profesor estudiante; para potenciar la reflexión del profesor sobre los obstáculos emotivo afectivo que pueden surgir y como repercuten en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las actividades se trabajan de manera presencial con el cuerpo de profesores privilegiando las narrativas de los profesores y las cosmovisiones que los profesores tienen en relación a las categorías propuestas para la investigación.

7.8 DISEÑO METODOLÓGICO

Figura 4. Diseño metodológico



Fuente: elaboración propia

En la figura 4 se resume el diseño metodológico de la presente investigación. El planteamiento del problema es la fase con la que se inicia la investigación, en esta fase se precisa y se deja claro qué se va a investigar y por qué es importante esta investigación en

el contexto educativo, además, se revisan los antecedentes en relación con las categorías definidas. En la formulación, fase 2 de la investigación, se planteó la pregunta de investigación y los objetivos que limitan y marcan el camino en la ejecución de la presente investigación. Durante la fase tres, se realizó la construcción teórica de las categorías propuestas en la investigación, en esta construcción se resalta el análisis y la discusión de las diferentes concepciones relacionadas con las categorías.

El marco metodológico se desarrolla en la fase cuatro, aquí se describen y se trabajan las características de la presente investigación en el marco del diseño cualitativo, también, se explicita por qué se trabaja a partir del estudio de caso para explorar y entender la práctica de los profesores, igualmente, los instrumentos de recolección de la información y las estrategias de análisis a partir de la triangulación. En esta etapa se analizan y se discuten los resultados.

7.9 PLAN DE ANÁLISIS

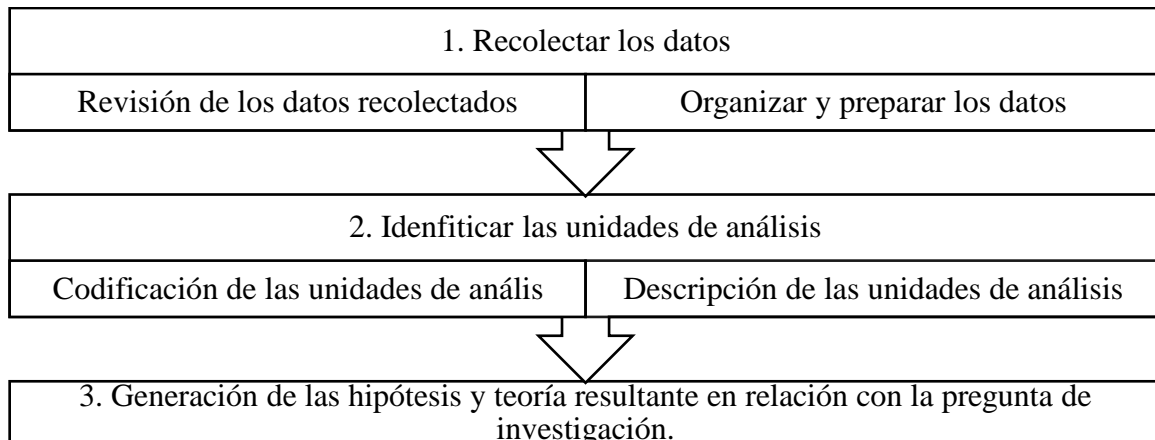
La naturaleza de la información recolectada en la presente investigación corresponde al instrumento inicial, los talleres a las grabaciones de las clases de los profesores y al instrumento aplicado a los estudiantes de grado séptimo para conocer algunas percepciones de ellos sobre las categorías definidas. Con el análisis de los datos se pretende extraer significados relevantes y profundos en relación con el problema de investigación formulado, además, se pretende examinar de manera sistemática las grabaciones de los profesores para tener un mayor conocimiento de la realidad estudiada.

Asimismo, en el plan de análisis se tendrá en cuenta, la lectura y relectura de las fuentes de información, la organización y estructuración de los datos con el uso de algunos códigos, la búsqueda de relaciones entre las categorías que surgen de los datos y la constante comparación de las categorías que emergen en el estudio (Martínez, 2006).

Mediante la triangulación de las fuentes de información recolectada se espera encontrar relación entre ellas para mirar la regularidad en los datos con el fin de ubicar modelos que permitan llegar a conclusiones lo más precisas posibles. En la figura 5 se plantea el plan de

análisis de los datos recolectados, las técnicas trabajadas en el análisis corresponden al análisis del contenido y los marcadores discursivos.

Figura 5. Plan de análisis de los datos



Fuente: elaboración propia (Sampieri et al., 2014, p. 423)

8 RESULTADOS

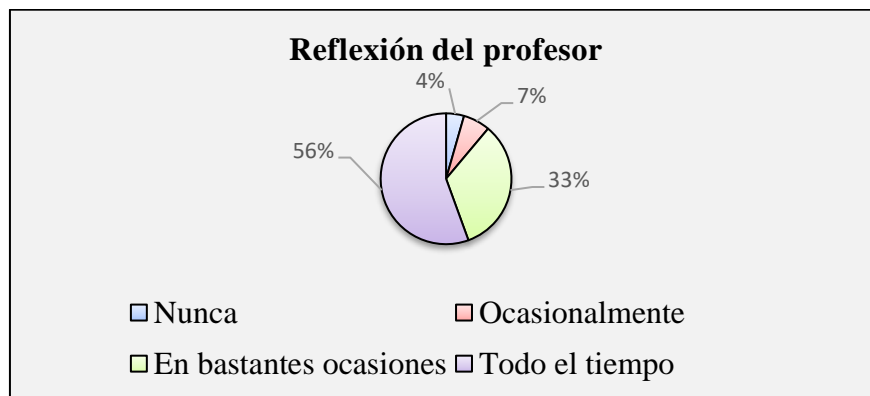
Se presenta a continuación el análisis y la discusión de los resultados de la intervención a los 44 profesores del Colegio Mixto Ciudadanos del Futuro. Teniendo como punto de partida el instrumento inicial se pueden evidenciar algunos hallazgos que permiten identificar y situar a los profesores en relación a las categorías propuestas. En esta dirección, el proceso reflexivo que realizan los profesores, es la primera categoría que a continuación se analiza.

Àngels Domingo Roget (2013) sostiene que es a finales del siglo XX cuando en los contextos pedagógicos comenzó a utilizarse la categoría *Práctica Reflexiva* cuyo origen es una adaptación de la expresión *The Reflective Practitioner* (el profesional reflexivo). En la actualidad, diversos son los modelos asociados a los procesos reflexivos de los profesores, según su enfoque, se pueden identificar los siguientes: la reflexión sobre los procesos de aprendizaje de Jhon Dewey (1933), el aprendizaje experiencial de David Kolb (1995), que encaja mejor en la visión tradicional del profesorado y, la reflexión propuesta por Donald Schön (1983) en la que el profesor hace de su práctica un objeto que permite analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica. Ahora bien, estos modelos, han marcado por largo tiempo los programas de capacitación, formación y reflexión de los profesores; estas tres propuestas están enmarcadas en las competencias profesionales y no tienen el alcance para abordar y reflexionar sobre aspectos más personales y privados.

En este sentido, Fred Korthagen (2010) propone el modelo cebolla para que los profesores reflexionen sobre aspectos personales, o las *cualidades esenciales* que tienen que ver directamente con los procesos de enseñanza y la formación del profesorado. Los tres primeros niveles o “capas” del modelo son públicos, permiten que el profesor reflexione sobre su entorno, los estudiantes, las prácticas de aula y los comportamientos que ellos tienen; según la respuesta de los profesores (gráfico 1) se evidencia que el 56% reflexionan todo el tiempo, el 33 % realiza procesos de reflexión en bastantes ocasiones, el

7% lo hace ocasionalmente y el 4% refiere que nunca realiza procesos de reflexión relacionados con el entorno, el comportamiento y las competencias.

Gráfico 1. Reflexión del profesor



Fuente: Elaboración propia.

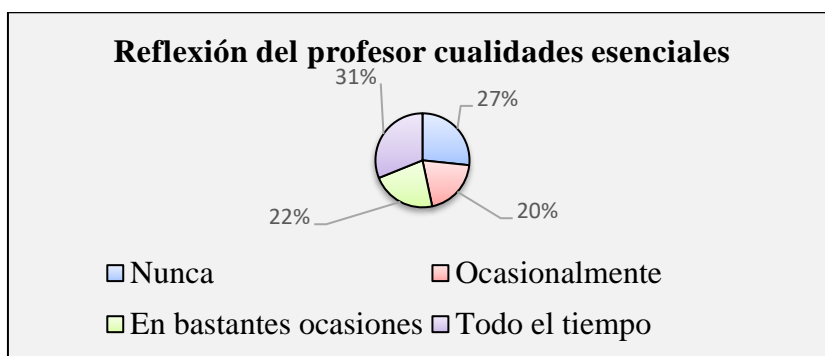
Siguiendo el ciclo reflexivo realista propuesto por Korthagen, es evidente que los profesores reflexionan entorno a los tres primeros niveles o “capas”, es decir, reflexionan sobre el contexto, los factores internos o externos que pueden incidir en los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y el posible comportamiento o reacciones que los profesores pueden tener y manifestar frente a los hallazgos observados o las situaciones vividas en la relación con los estudiantes.

En “el modelo cebolla” la reflexión que pueden desarrollar los profesores se hace más profunda en la medida en que llegan a los niveles en lo que emergen las *cualidades esenciales* de las personas, según Korthagen (2010) los profesores “mientras enseñan, a veces no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos” (p.91), por tanto, reflexionar sobre las creencias subyacentes, la identidad, la misión, ideales y valores de los profesores en construcción de sociedad va a permitir que los profesores puedan ser más conscientes de sus cualidades para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática.

Ahora bien, aunque los profesores indican reflexionar, llama la atención que los mismos no conocen ni desarrollan un modelo de reflexión, el proceso se realiza posiblemente de

manera innata y en su gran mayoría no conocen ni tienen en cuenta las *creencias subyacentes* que permiten identificar la identidad del profesor y su misión como formador de niños y jóvenes; en relación a lo mencionado, el 27% de los profesores refieren que nunca han reflexionado sobre las posibles emociones que surgen en la relación con los estudiantes, es posible que tampoco los profesores desarrollen competencias que le permitan mostrar una comprensión empática del actuar de los estudiantes al acompañar el proceso de formación y generar un ambiente apropiado para los procesos de enseñanza y aprendizaje, el 20% refiere que ocasionalmente realiza ese proceso, mientras que el 22% realiza el proceso reflexivo en bastantes ocasiones y el 31% refiere trabajarlos todo el tiempo.

Gráfico 2. Reflexión del profesor sobre sus cualidades esenciales



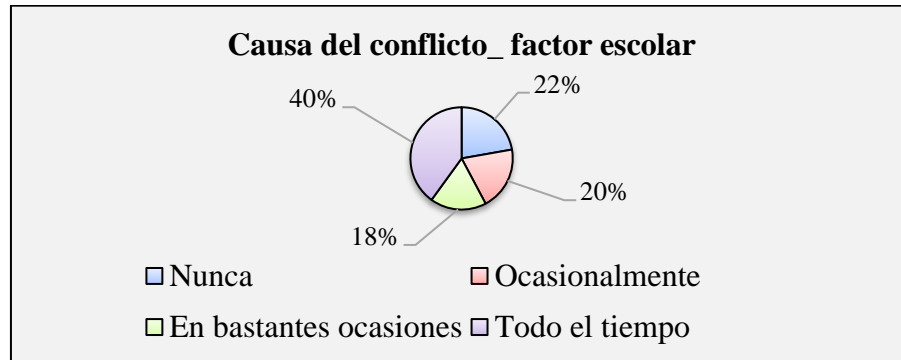
Fuente: Elaboración propia.

Los seis niveles del “modelo cebolla” propuesto por Korthagen están interrelacionados y en la medida en que los profesores los relacionan, adquieren mayor profundidad, se evidencia que el modelo está orientado a la persona, es decir, se incorpora la dimensión socioemocional, dejando claro, que un profesor debe reflexionar acerca de sus emociones y sentimientos, así como; en los estados emocionales que pueden subyacer en la relación con los estudiantes. Si el profesor reflexiona sólo sobre sus competencias, es posible que su reflexión pueda resultar demasiado limitada dejando la dimensión emocional olvidada (Korthagen y Nuijten, 2018 como se citó en Vaillant y Marcelo, 2021).

Siguiendo a Fierro (2007) la noción de *invisibilización* aparece ante la necesidad de nombrar un fenómeno que surge al analizar las narrativas de los profesores, “consiste en un eclipsamiento del alumno en función de otras prioridades; de lo que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela” (p. 84). Desde esta perspectiva se plantea la categoría la invisibilidad del conflicto en el aula, un fenómeno que requiere la mayor atención posible en función de determinar si en la relación profesor estudiante pueden surgir conflictos que repercutan en estados emocionales negativos con una relación directa en los resultados académicos, por tanto, se le indagó al grupo de profesores por las posibles causas que pueden dar origen a los conflictos escolares, siguiendo los parámetros trabajados por Hernández (2006), se preguntó particularmente por los factores sociales, personales, familiares y escolares.

En la interacción entre sujetos sociales son inherentes los conflictos, no se puede pensar una sociedad sin ellos y; en los ambientes escolares son más comunes. La figura del profesor está invitada a intervenir creando y promoviendo un ambiente escolar agradable, siendo gestor y entregando herramientas para que los estudiantes logren posibles soluciones a los conflictos. En este sentido, llama la atención que, a la pregunta *en algún momento, con su actuar, usted ha sido la causa de algún tipo de conflicto con los estudiantes*, el 22% de los profesores reconocen que nunca han sido la causa de posibles conflictos con los estudiantes, el 20% indican que ocasionalmente; la manera como los profesores aborden y gestionen el conflicto, sin duda, es un elemento relevante para identificar si son causantes de conflictos con los estudiantes, sin embargo, frente a la pregunta, el 18% de los profesores reconocen que en bastantes ocasiones generaron conflictos, mientras que el 40% de los profesores manifiestan que todo el tiempo están expuestos a ser la causa de posibles conflictos en la interacción con los estudiantes en diferente contextos.

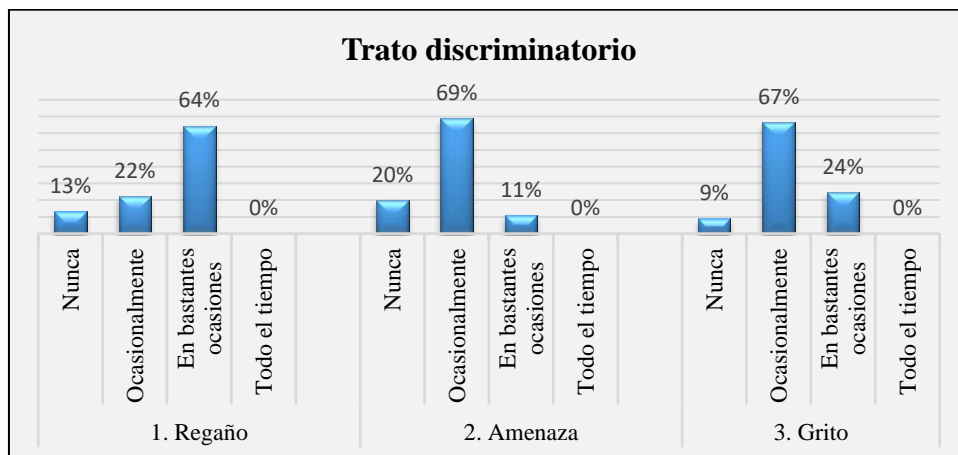
Gráfico 3. Génesis del conflicto. Factor escolar



Fuente: Elaboración propia.

Junto a la génesis o la causa de los conflictos escolares, con el instrumento inicial se indagó por el trato discriminatorio (Mendoza, 2011) que pueden tener los profesores en su relación con los estudiantes, en este factor, sobre salen las situaciones de regaño, amenaza y grito. A partir de los datos recolectados (gráfico 4) se puede evidenciar que los profesores reconocen que el regaño está presente en bastantes ocasiones 64% en la interacción profesor estudiante; mientras que las situaciones de amenaza en un 69% se presentan de manera ocasional y el grito en un 67% se presenta de manera ocasional en la relación de los profesores con los estudiantes.

Gráfico 4. Trato discriminatorio

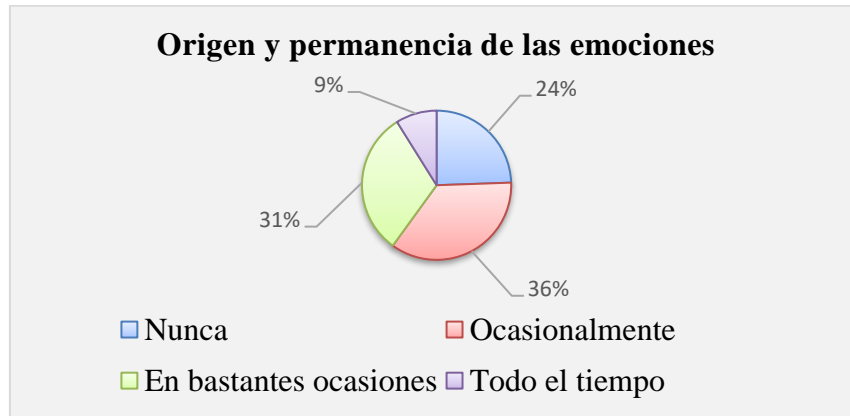


Fuente: Elaboración propia.

Una de las características del buen profesor es que es un agente de cambio, sin embargo, se evidencia que también pueden dirigir en su discurso y sus narrativas de experiencias (Murillo 2015) comentarios cargados de un lenguaje inadecuado enmarcados en el regaño, la amenaza y el grito. Al respecto, Javier Burón (1993) afirma que “hay profesores que ofenden a los alumnos con sus palabras porque no se dan cuenta del impacto de su lenguaje irónico, hiriente y a veces humillante” (p.25). Ahora bien, si el profesor no es consciente que en su discurso y en su actuar puede generar conflictos muy seguramente puede continuar su quehacer sin generar acciones de cambio, normalizando situaciones que pueden llegar a niveles de agresión, por tanto, el mismo Burón sugiere que la comunicación interpersonal, particularmente la del profesor con el estudiante, debe estar mediada por la metacognición, con el propósito de superar las situaciones de ofensa y agresión presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situaciones que, como este autor se ha “hecho habitual en ellos y la costumbre les impide tomar conciencia de esos matices negativos de su lenguaje no verbal que no siempre expresa adecuadamente sus verdaderos sentimientos” (p.25).

En un tercer momento del instrumento inicial se le pregunto a los profesores con respecto a las emociones, particularmente si consideran que las respuestas emotivas y los estados emocionales positivos y negativos están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las emociones tienen un papel relevante en la educación, los estilos emocionales y afectivos de los profesores (Hugo et al, 2013) tienen una gran influencia en la adecuación de un clima favorable (Garritz, 2009) para la evolución conceptual, los aprendizajes profundos y los resultados académicos. Tomando como fundamento teórico a Damasio (2006), se preguntó a los profesores si consideran que *las emociones tienen lugar en cualquier momento y pueden mantenerse a lo largo del tiempo.*

Gráfico 5. Origen y permanencia de las emociones



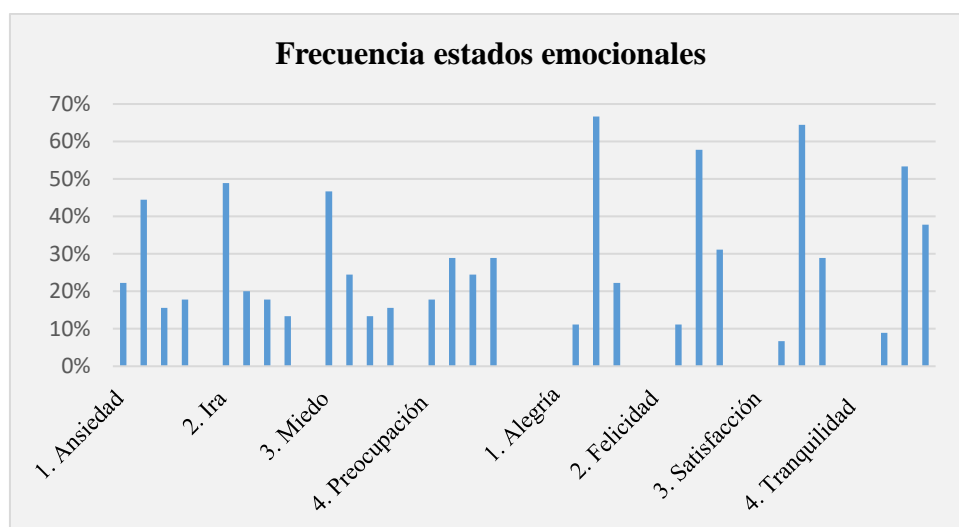
Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta formulada entorno al origen y frecuencia de las emociones los resultados (gráfico 5) indican que, el 24% de los profesores no reconocen que las emociones, independientemente si son positivas o negativas, puedan surgir bajo cualquier circunstancia y mantenerse en el tiempo; el 36% reconoce de manera ocasional, el 31% en bastantes ocasiones y el 9% todo el tiempo. Se evidencia algún tipo de desconocimiento del papel de las emociones y los afectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contravía de lo afirmado por Garritz (2009) quien dice que “no cabe duda de que los aspectos afectivos y emocionales resultan cruciales para que los estudiantes aprendan” (p.218); en esta misma perspectiva, los resultados de Elizondo et al., (2018) visualizan la influencia de los estados emocionales negativos y positivos en el aprendizaje, así como la importancia de la regulación emocional y la motivación en la adquisición del conocimiento.

Para Korthagen (2010), los estudiantes recuerdan a sus buenos profesores fundamentalmente por cualidades emocionales y cualidades esenciales, se reafirma lo formulado por Damasio (2006), quien afirma que las emociones se mantienen a lo largo del tiempo, además, las emociones también “aparecen abundantemente cuando el estímulo emotivo es extraído del recuerdo” (Damasio, 2018, p.160). En la investigación de Hugo y Sanmartí (2003) se afirma que “los aspectos afectivos acompañan siempre las reflexiones que el profesorado hace de su práctica, pues profesores y profesoras dicen sentir miedo,

ansiedad y rabia, o, contrariamente, satisfacción, alegría y placer” (p.152). Ahora bien, al indagarle a los profesores sobre las principales emociones negativas o positivas presentes en los procesos de aprendizaje se evidencia (gráfico 6) lo siguiente:

Gráfico 6. Frecuencia estados emocionales



Fuente: Elaboración propia.

Manassero (2013) afirma que las emociones se encuentran en nuestra experiencia cotidiana, es decir, “en la experiencia emocional, las percepciones del significado del entorno, así como el conocimiento sobre las emociones actúan a la vez en un momento determinado, produciendo un estado intencional donde el afecto es experimentado como causado por alguna situación” (p.3). Se evidencia un alto flujo de los estados emocionales positivos y negativos en la relación profesor estudiante en diversos contextos donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Intervención a los profesores

Teniendo en cuenta los resultados del instrumento inicial se construyó y se trabajó con los profesores un *plan de capacitación y formación para la cualificación docente*. Con los profesores se desarrolló la cartilla (anexo cartilla) diseñada con tres (3) talleres; cada profesor tuvo la posibilidad de contrastar sus experiencias con el contenido (teoría) y

escribir sus reflexiones, para posteriormente analizar las perspectivas narrativas y experiencias autobiográficas de la memoria (Murillo et al., 2021).

En el primer taller se identificó la invisibilidad del conflicto en el aula, para ello, los profesores leyeron unas situaciones de conflicto y las relacionaron con su cotidianidad. En el análisis de las perspectivas narrativas de los profesores se pueden evidenciar por un lado los profesores que reconocen e identifican el conflicto como una situación ajena a ellos, en otras palabras, el profesor tiene que mediar o ser gestor de las posibles soluciones de los conflictos de los niños, “de los otros”, pero no reconoce que con su actuar puede generar posibles conflictos; por ejemplo, el profesor 4 indica lo siguiente:

“Las situaciones de conflicto que se me han presentado en el aula han sido: pelea entre niños porque no se entienden entre sí, estudiantes que pelean entre ellos por no compartir juguetes. Hasta el momento no he tenido conflicto con los estudiantes. Siempre trato de escucharlos y dar una situación a las dificultades”. (Narrativa profesor 4).

Otro profesor afirma que no ha presentado situaciones de conflicto, considera que gracias a la tolerancia actúa como mediador, considera que es mejor evitar y seguir un conducto regular:

“Durante mi experiencia laboral, no he presentado ninguna situación de conflicto, considero que esto se debe a que soy una persona tolerante y me gusta más mediar que discutir. Desafortunadamente en este medio frente a cualquier situación el docente siempre va a ser el culpable, por eso es mejor evitar y seguir en un conducto regular”. (Narrativa profesor 12).

Por otro lado, están los profesores que reconocen el conflicto como una situación que se puede presentar en la relación con los estudiantes: *“Situaciones de conflicto y desacuerdos con los estudiantes se presentan todos los días. Pero hay que saber manejar los contextos de los estudiantes”* (Narrativa profesor 25). Por su parte, otro profesor refiere que en *“Mi experiencia de una situación conflicto en mi proceso de formadora, claro que ha pasado y*

no podría mencionar uno en particular porque en realidad un "conflicto" es parte de la vida del alumno y de uno como docente" (Narrativa profesor 36).

Uno de los resultados de la investigación de Vicente Medallo et al. (2014) está orientado al recuerdo de las emociones que tienen los profesores en formación. En la investigación se afirma, que los profesores en formación tienen un recuerdo muy positivo de sus emociones en el tiempo de formación, tanto en la etapa de primaria, secundaria o universitaria; en la presente investigación, no se había considerado que los profesores narraran situaciones de conflicto que ellos habían vivido como estudiantes, sin embargo, varios docentes narran episodios de conflicto o agresividad que experimentaron en su etapa de bachillerato, con repercusión, a largo tiempo de estados emocionales negativos:

En el bachillerato en grado 11º se presentó una situación de agresividad por parte de un docente de educación física, el docente ingreso al salón gritando e insultando a todos los estudiantes por la pérdida de un balón de microfútbol que había prestado a un grupo de estudiantes del curso. (Narrativa profesor 40).

Otros profesores, vivieron situaciones de conflicto o agresividad en los procesos de formación universitaria:

En el periodo de universidad, como estudiante, con uno de mis profesores en el cual el realizaba una serie de comentarios discriminatorios para mí en general donde decía "que no sé porque las personas negras quieren estudiar si ellos solamente son buenos para otro tipo de cosas". En ese momento me sentí super vulnerable y discriminado por mi condición de descendencia étnica, donde ese docente no utilizó los mejores términos y palabras adecuadas para realizar la analogía (Narrativa profesor 38).

Otro profesor afirma que:

En mi carrera universitaria tuve una profesora de literatura que, desde principio de clases, por todo me ponía problema, nada le gustaba, pero en mis evaluaciones y trabajos tenía buenas notas, en ese momento yo acababa de tener a mi hija e iba a

estudiar para no atrasarme, ella no le gustaba eso, fue un semestre difícil, porque me ponía problema, era agresiva y grosera para responder” (Narrativa profesor 43).

Analizadas las narrativas de los profesores en relación a la categoría la invisibilidad del conflicto se puede identificar tres subcategorías o unidades de análisis:

Tabla 5. Unidades de análisis, categoría invisibilidad del conflicto

Categoría de trabajo	Subcategorías / unidades de análisis
Invisibilidad del conflicto en la relación profesor estudiante	1. Negación y ocultamiento del conflicto. 2. Reconocimiento y aceptación del conflicto. 3. Víctima de agresiones o situaciones de conflicto.

Fuente: elaboración propia

En el segundo momento de intervención con los profesores se desarrolló el taller denominado la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trabajaron las emociones desde una perspectiva neurobiológica en la que se vincula la emoción con la cognición a partir de la integración mente cuerpo trabajada ampliamente por Damasio (2006), quien afirma que “nosotros, los seres humanos conscientes de la relación entre determinados objetos y determinadas emociones, podemos esforzarnos intencionalmente por controlar nuestras emociones, al menos en cierta medida” (p.64).

Por tanto, la emoción está en el núcleo de la racionalidad, ante estímulos orgánicos y sociales, las personas, para su adaptación y supervivencia, genera en la amígdala (hipotálamo) respuestas que alteran el medio interno y que se visualizan en los llamados *marcadores somáticos* (Damasio, 2006) de emociones básicas. Desde esta perspectiva la toma de decisiones de los profesores, entre otros factores endógenos y exógenos, es una construcción neurobiológica que puede seguir dos rutas: la intuitiva, que reproduce sensaciones viscerales y, la racional y consciente (Damasio, 2006). Algunos resultados de los profesores son los siguientes:

El profesor 13 refiere que “realmente no me tomo el tiempo para poder observar y verificar emociones que pueden afectar el desarrollo del proceso de aprendizaje”. El profesor reconoce que las emociones tienen incidencia en el aprendizaje, pero no se toma el tiempo para observarlas e identificar los estados positivos y negativos de las mismas. El profesor 29, tiene en cuenta las emociones explícitas, pero refiere que no es observador, de otros aspectos particulares de los estudiantes, “generalmente soy desinteresado por conocer situaciones y aspectos particulares de un estudiante a menos, que sean evidentes y explícitas las manifestaciones de tristeza, inseguridad y demás. Por lo que no me considero un observador de las realidades de los estudiantes”. Otros profesores consideran que no tienen el tiempo, “por el desarrollo mismo de los procesos institucionales y el afán de cumplir con lo requerido pierdo de vista factores importantes de los estudiantes y de su realidad in mediata” (Profesor 37).

Hay profesores que realizan procesos de observación, por ejemplo, “*siempre que llego al aula los observo y miro sus comportamientos día a día*” (Narrativa profesor 3). Otro profesor considera que la interacción positiva y asertiva depende de un buen proceso de observación “*soy observadora de las emociones y sentimientos de las personas que me rodean, porque de ello depende una interacción positiva y asertiva*” (Narrativa profesor 4).

Observar y escuchar a los estudiantes permite incluirnos, de visibilizarlos “como docentes es importante conocer la realidad o el contexto de nuestros estudiantes para orientar de mejor manera su proceso escolar. Me gusta observar y escuchar a mis estudiantes para que se sientan tenidos en cuenta” (Narrativa profesor 9). Llama la atención que otros profesores, por encima del ejercicio docente, ubica la misión que se tiene en el mundo o las cualidades esenciales propuestas por Korthagen, “considero que soy una persona observadora puesto que siempre tengo presente que cada estudiante vive diferentes realidades y nosotros antes que ser docentes somos seres humanos” (Narrativa profesor 28).

Las respuestas emocionales y la razón se deben complementar, como afirma Damasio (2006) es prudente establecer un diálogo entre la razón y las emociones y de entender cómo se relacionan, pues “las emociones positivas o negativas y los sentimientos que de ellas se

siguen se convierten en componentes obligados de nuestras experiencias sociales” (p.163). A los profesores se les ubicó unas situaciones propias de su quehacer, con el propósito de establecer las posibles emociones que subyacen a esa situación. Se destaca en el estado emocional negativo la preocupación, la ira y la tristeza; mientras que en el estado emocional positivo se resalta la satisfacción, la alegría y la felicidad.

Con el desarrollo del segundo taller, en el que se abordó la categoría los obstáculos emotivos afectivos, se identifican cuatro unidades de análisis:

Tabla 6. Unidad de análisis, categoría emociones y afectos.

Categoría de trabajo	Subcategorías / unidades de análisis
Obstáculos emotivos afectivos.	1. Profesores observadores, racionales y conscientes.
	2. Profesores intuitivos, rememoran experiencias emocionales.
	3. Estado emocional negativo: preocupación, ira, tristeza.
	4. Estado emocional positivo: satisfacción, alegría, felicidad.

Fuente. Elaboración propia

En la tercera intervención con los profesores se trabajó y se desarrolló un ciclo reflexivo a partir del “modelo cebolla” (Korthagen, 2010). Los profesores en su totalidad desconocían el “modelo cebolla”; sin embargo, refieren que si reflexionan, dentro de las respuestas algunos ubican lo siguiente: *“Si, a diario hago una catarsis de mi día para identificar principalmente en lo que falle y no volver a cometer el error”* (Narrativa profesor 12); otro profesor afirma que, *“si reflexiono para poder ir mejorando frente algunas acciones y así poder aportar a mis estudiantes, lo realizo al finalizar el día”* (Narrativa profesor 10). Un profesor relaciona la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel con un ciclo reflexivo, *“procuro hacerlo cada que ocurre una situación relevante en el aula, utilizo el enfoque significativo de David Ausubel”* (Narrativa profesor 5). Otro profesor, hace referencia al interaccionismo social como medio para la reflexión *“todo el*

tiempo, me evaluó y visualizo mis conocimientos y actitud como maestra. Lo hago de manera permanente, trabajo el enfoque interaccionismo social, lingüística comunicativa” (Narrativa profesor 35). Para el profesor 14 el enfoque constructivista permite generar un proceso reflexivo: *“Siempre reflexiono para mejorar falencias bajo en enfoque constructivista ya que en este enfoque tenemos en cuenta al ser humano en todas sus dimensiones”*.

Con las respuestas de los profesores se evidencia lo que Dolk (1997) citado por Korthagen (2010) denominó *comportamiento inmediato en la práctica*, consiste en identificar el comportamiento de los profesores que tiene lugar sin mucha reflexión ni una elección deliberada. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se guían por fuentes inconscientes e irracionales, es imperativo potenciar la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones para lograr procesos conscientes y racionales.

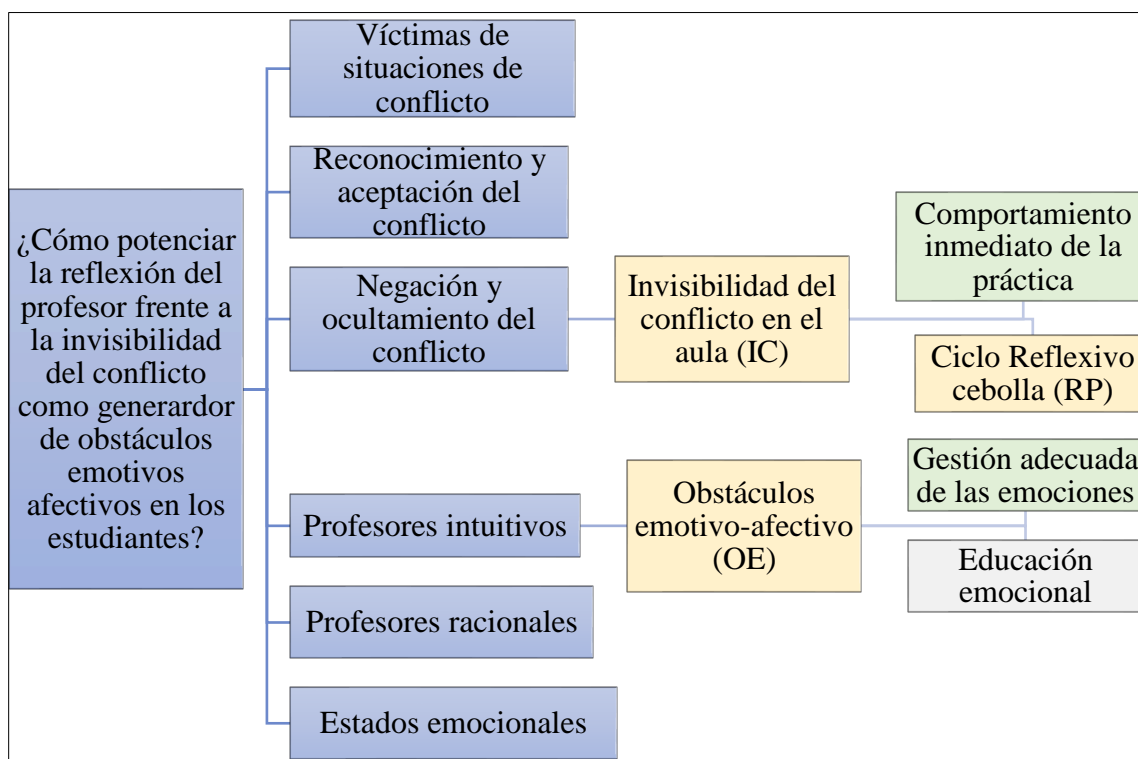
Junto al desarrollo del ciclo reflexivo, se le preguntó a los profesores si considera necesario que la institución educativa apoye un programa de formación docente orientado a formar en autorregulación emocional e inteligencia emocional para interactuar con los estudiantes, teniendo en cuenta que una buena gestión emocional de los profesores repercute en el proceso de aprendizaje y de bienestar de los estudiantes. Por tanto, es imperativo desarrollar, en los profesores, la competencia emocional que, según Bizquerra (2005) consiste en:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (p. 97).

9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Teniendo como punto de partida los resultados del instrumento inicial, los procesos de observación y la intervención a los profesores que se realizó en tres momentos, se genera el procesamiento de la información (triangulación) específicamente, se analizan las unidades de análisis que surgieron, las categorías de trabajo y el marco teórico propuesto en la presente investigación. La figura 7, ofrece la visión en conjunto del proceso de análisis y triangulación de la que se sigue a continuación:

Figura 6. Triangulación unidades de análisis



Fuente: Elaboración propia.

Las subcategorías o unidades de análisis que subyacen en el proceso investigativo son las siguientes: profesores que en su proceso formativo, bachillerato o licenciatura, se identifican y se reconocen como víctimas de maltrato o agresión por parte de sus formadores; profesores que reconocen y aceptan el conflicto como una realidad de los

procesos de interacción con los estudiantes; profesores que no reconocen el conflicto, por tanto, hay una negación y ocultamiento del mismo, siguiendo la invisibilidad del conflicto; (Fierro, 2006); se identifica a profesores que actúan de manera intuitiva; profesores que actúan de manera racional; en cuanto a los estados emocionales positivos la alegría, la felicidad y la satisfacción son las emociones que prevalecen; mientras que, en los estados emocionales negativos, la ira, la preocupación y la tristeza sobresalen. Ahora bien, las unidades de análisis permiten afirmar que es imperativo trabajar en el *comportamiento inmediato de la práctica* (Dolk, 1997; Korthagen, 2010) y en una adecuada *gestión de las emociones* (Damasio, 2006, 2018; Bisquerra, 2005).

En el proceso investigativo surgió una categoría emergente o unidad de análisis que no se había contemplado, pero que al momento de analizar los datos se considera importante tenerla en cuenta ya que es punto de partida para investigaciones futuras. Se deja claro que el enfoque de la presente investigación no es la *teoría fundamentada (grounded theory)* ya que no se ajustó el diseño, no hubo alteración en la recolección de datos, ni en la selección de la muestra (Ramos, 2017); sin embargo, los resultados en los datos recolectados durante la investigación permitieron evidenciar un fenómeno que corresponde a la victimización que los profesores vivieron en su proceso de formación, bien sea en la primaria, en el nivel de bachillerato o en su proceso de formación profesional. En otras palabras, los resultados de los instrumentos aplicados permitieron visibilizar, que existen profesores en ejercicio, que en su proceso de formación fueron víctimas de agresiones, “*En bachillerato en grado 11º se presentó una situación de agresividad*” (Narrativa profesor); de malos tratos, “*en mi carrera universitaria tuve una profesora agresiva y grosera para responder*” (Narrativa profesor 43); de discriminación “*en el periodo de universidad como estudiante con uno de mis profesores realizaba una serie de comentarios discriminatorios donde decía, no sé porque las personas negras quieren estudiar si ellos solamente son buenos para otro tipo de cosas*” (Narrativa profesor 38).

Al respecto, Korthagen (2010) afirma que en varios congresos para profesores solicita a los asistentes que piensen en un profesor y nombren una característica esencial de ese profesor. En términos generales afirma Korthagen, que más del 90% de respuestas son de

características personales y que no son específicas de la profesión docente, surgen cualidades como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, la flexibilidad, la comprensión, etcétera. Es claro, que los profesores tienen un recuerdo emocionalmente muy positivo de las asignaturas cuando ellos fueron alumnos (Medallo et al., 2014); recuerdan a sus buenos profesores fundamentalmente por cualidades emocionales, confirmando que los estados emocionales perduran en el tiempo y que como afirma Damasio (2010) los estados emocionales negativos sólo pueden ser contrarrestados generando estados emocionales positivos aún más fuertes. Esto significa que frente a la nueva categoría de análisis se tendría que revisar hasta donde los profesores generaron emociones positivas para contrarrestar las emociones negativas generadas a lo largo de su proceso de escolaridad.

Del análisis de los obtenidos se sustentan dos modelos de profesores y que orientan la descripción del estudio de caso: el primer modelo, un profesor intuitivo, con un comportamiento inmediato de su práctica; el segundo, profesor reflexivo, con cualidades esenciales en su práctica. A continuación, se describen cada uno de los modelos.

Profesor intuitivo, con un comportamiento inmediato en su práctica.

La reflexión que los profesores hacen de su práctica no puede centrarse sólo en los contenidos o en la trasmisión como medio para lograr conocimiento alimentando meramente la reproducción de información; los profesores que desarrollan este tipo de reflexión se encajan, con mayor afinidad, en modelos didácticos expositivos y dogmáticos; en la relación con los estudiantes se evidencia poca interacción, es una relación autoritaria, tradicional, frontal, centrada en lo que dice el profesor (Hugo et al., 2010), las reflexiones son poco metacognitivas; expresan opiniones como *a veces, nunca, no son importantes, no es relevante, no hay tiempo*. Siguiendo a Burón (1993), no hay “conocimiento de la propia realidad personal, que condiciona no sólo nuestra conducta sino también nuestras actitudes y nuestras propias esperanzas o niveles de aspiración en la vida” (15), es decir, si no hay un conocimiento de la realidad personal, que como docentes se vive en la cotidianidad, el profesor tendrá un comportamiento inmediato de su práctica y no considerará que los

niveles de identidad y misión (Korthagen, 2010) son importantes en su proceso reflexivo, simplemente se ignoran, razón por la cual, el actuar del profesor en la relación con sus estudiantes tiene orígenes irracionales e inconscientes.

El profesor con un comportamiento inmediato de su práctica, es intuitivo, instrumental, espontáneo, inconsciente, con poca gestión sobre la relación empática con los estudiantes, no siente y piensa lo que está pasando en el aula, no hay preocupación por motivar a sus estudiantes; por tanto, los estados emocionales que circulan en los ambientes de aprendizaje se ignoran, generando un clima o un ambiente frío de aprendizaje, dando lugar a la “teoría fría” como bien la denomina Garritz (2009), en la que no es visible un ambiente emocionalmente positivo con buenos procesos de observación: “*no veo la importancia de comprender las emociones y sentimientos de otros, tiendo a ser indiferente o no le encuentro la relevancia para prestar mi atención en los detalles de los estudiantes*”. (Narrativa, profesor 27). Es claro, que no hay lugar, ni espacio para la reflexión, para las emociones, el profesor muy seguramente carece de competencias emocionales.

En este sentido, Rovira y Bris (2012) sostienen que los profesores además del conocimiento de la materia, las metodologías adecuadas al objeto de enseñanza, deben tener claro que “subyacen otros aspectos vinculados a una relación afectiva con los alumnos, en los que la empatía, los refuerzos positivos, el optimismo, el apoyo y la transmisión de la curiosidad en forma de reflexión adquieren una importante relevancia” (p.53). El profesor intuitivo considera que basta para una “buena práctica” el conocimiento y técnica de su dominio específico, así como la preocupación por mantener la metodología, los contenidos al día y una buena gestión de la disciplina reducida al “*silencio y el orden*” (narrativa, profesor 41). Las emociones no se pueden extraer mediante un cuestionario, por el contrario, “hay que observar la clase del profesor para llegar a conclusiones sobre las emociones que se juegan en el salón” (Garritz, 2009, p. 216). El profesor debe ser un buen observador de realidades, de lo que ocurre en la interacción con los estudiantes, de las reacciones emocionales, por el contrario, el profesor con una reacción inmediata de su práctica poco observa, “*pienso que la realidad no puede ser observada. Además, es recomendado desde un punto de vista profesional ignorar dichas realidades*” (Narrativa

profesor 29); no tienen en cuenta los procesos reflexivos de la práctica “*francamente reflexiono poco sobre ello*” (Narrativa profesor 17) e importa más la disciplina “*tengo en cuenta un ambiente de aula, pero no voy más allá, me gusta la disciplina*” (Narrativa profesor 41).

La reflexión de los profesores no puede reducirse meramente a las técnicas, las metodologías o los criterios o aspectos evaluativos, esto es propio de las prácticas tradicionales, en las que el profesor considera que enseñar es transmitir de manera oral unos contenidos sin tener en cuenta el contexto ni “a quien va dirigido, sin valorar en el sujeto que aprende factores que están implicados en este proceso como la familia, sus intereses, motivaciones, emociones y afectos” (Ruiz, 2007, p. 44), en ese tipo de reflexión, no hay cabida para una “integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza” (Korthagen, 2010, p. 96).

Con los profesores intuitivos, que desarrollan su práctica y su relación con los estudiantes bajo un comportamiento inmediato de su práctica, es prudente, trabajar en la identificación de las *cualidades esenciales* y, en un programa de formación y cualificación, para dotarlos de herramientas que le permitan desarrollar habilidades socio-emocionales.

Profesor reflexivo, con cualidades esenciales en su práctica.

Para Korthagen (2010) “La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas”, esto no es otra cosa, que el profesor integre a los procesos de enseñanza sus cualidades esenciales que lo definen como profesor, es decir, el profesor es consciente de su identidad y de su misión como profesional de la educación, “*Me considero una maestra reflexiva, con vocación que ama lo que hace, apasionada por lograr que los niños y niñas aprendan y sean felices*” (Narrativa, profesor 9). Los profesores que, en sus procesos reflexivos además de su práctica, analizan sus conductas (Henríquez y Pagés, 2004) se permiten indagar y conocer a profundidad las creencias subyacentes, lo que le permite conocer su esencia como profesor a partir de sus cualidades esenciales (Korthagen, 2010) “*soy una profesora responsable, comprometida,*

comprensiva, humana, sensible, preocupada por el bienestar y la formación social de mis estudiantes” (Narrativa, profesor 16).

Los profesores reflexivos, tienen clara su identidad y su misión en los escenarios formativos, se preocupan por diseñar ambientes adecuados para desarrollar procesos de formación integral, reconocen que las emociones son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje *“tengo en cuenta las emociones de los estudiantes. Soy empática. Intento ponerme en el lugar de las otras personas, siempre pienso en la felicidad de los estudiantes”* (Narrativa, profesor 14) son facilitadores de entornos educativos donde los estados emocionales van en función de la motivación, tienen en cuenta las habilidades socioemocionales (Barrientos, 2016) para manejar y regular los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos como respuestas de los estudiantes expresadas de manera verbal y no verbal, teniendo en cuenta el contexto (Bisquerra, 2005, 2009).

El profesor reflexivo tiene en cuenta la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprende que los estados emocionales repercuten en el pensamiento, en la disposición, en el comportamiento del estudiante. *“soy empática, dinámica, me gusta escuchar a mis estudiantes, tengo claro que las emociones ayudan al desarrollo integral del estudiante”* (Narrativa, profesor 42).

El proceso reflexivo del profesor es inacabado, es un irse haciendo constante y perseverante, *“autocrítico, con la necesidad de reflexionar en torno al mejoramiento integral y el desarrollo humano, responsabilidad social”* (Narrativa, profesor 44), va en la misma dirección de los procesos de cualificación y profesionalización docente, Santos (2009) lo describe muy bien:

Cada año, la vida se lleva de las manos del educador a sus alumnos y alumnas. Al curso siguiente tiene que comenzar de nuevo, con otro grupo, una tarea de conocimiento, de relación y de trabajo. Tiene que volver a conocerlos, a ganar su confianza, a reiniciar la reconquista. Es un tejer y destejer de emociones, de expectativas y de relaciones interpersonales (p. 366).

El profesor reflexivo cuyas cualidades esenciales están al servicio de los estudiantes, *“Mi misión es orientar, ayudar a formar una vida humana”* (Narrativa, profesor 1) teje y desteje las emociones con el propósito de crear un clima de aula pertinente, positivo, en el que no desaparece el conflicto, no se invisibiliza, por el contrario, se trabaja en procura de una comunicación asertiva, *“Me gusta dar lo mejor de mí, ayudar a los que me rodean, respetuosa, amorosa, muy dada a solucionar conflictos, llevar un buen ambiente, en el que se tengan en cuenta las emociones de los estudiantes”* (Narrativa, profesor 43). El profesor reflexivo, es razonable (Stefan Heck, 1998) tiene la capacidad de regular y gestionar sus emociones para dar respuestas acertadas que dinamicen la empatía y la relación con los estudiantes, en palabras de Damasio (2006), *“Las estrategias de razonamiento pueden operar sobre este conocimiento para producir una decisión”* (p. 167).

Se presenta a continuación el análisis de cuatro casos, con el propósito de estudiar el fenómeno de la invisibilidad del conflicto en el aula dentro de un contexto real, es decir, dentro de la cotidianidad de los profesores en la interacción con los estudiantes.

Caso 1. La profesora N° 25, es licenciada en lengua castellana, orienta las asignaturas de castellano y lectores en el grado tercero y cuarto. Tiene 28 años de experiencia y en la institución educativa trabaja desde hace cuatro años. Profesora que no reconoce que en su actuar puede ser causante de situaciones de conflicto *“durante mi experiencia laboral, no he presentado ninguna situación de conflicto”*, manifiesta que si se llegara a presentarse algún conflicto, el profesor siempre va a ser el culpable, *“desafortunadamente en este medio frente a cualquier situación el docente siempre va a ser el culpable, lleva las de perder”*; la profesora considera que siguiendo un protocolo no se van a presentar conflictos *“por eso es mejor evitar y seguir un conducto regular”*. Sin embargo, la profesora reconoce que en esas situaciones de conflicto se pueden generar estados emocionales negativos en los pequeños *“en el caso de los pequeños, puede generar miedo, apatía, angustia”*; mientras que, en un nivel superior, la profesora no hace referencia a ningún estado emocional, no reconoce las emociones, las situaciones de conflicto que se pueden dar lo lleva a un plano legal *“en el caso universitario creo yo se van por lo legal, demandas. Enfrentar un proceso de investigación y posiblemente la sustitución del cargo”*.

En cuanto al proceso reflexivo, la profesora refiere “*considero que me he quedado corta en algunas ocasiones*”, se ubica en los primeros niveles del ciclo reflexivo de Korthagen pues se detiene en “*indagar sobre la vida familiar de mis estudiantes*”. La profesora reconoce que le falta gestionar de manera adecuada las reacciones emocionales, afirma que “*muchas veces no me entiendo ni yo misma*”. En sus narrativas predominan los estados emocionales negativos, hace referencia a la “*ira*” y la “*preocupación*” como las emociones que sobresalen en sus procesos de enseñanza, particularmente cuando los estudiantes interrumpen sus explicaciones, se levantan del puesto, no le dan respuesta a las preguntas de temas trabajados con anterioridad o le preguntan por temas ya trabajados.

Se puede afirmar que la profesora se ajusta al modelo intuitivo, con un comportamiento inmediato de su práctica (Dolk, 1997; Korthagen, 2010). No hay un conocimiento de su propia realidad personal (Burón, 1993), pues afirma que “*muchas veces no me entiendo ni yo misma*”. La profesora no hace relación, ni menciona en sus narrativas los niveles de identidad y misión (Korthagen, 2010), es decir, no identifica sus *cualidades esenciales*, se ubica en las primeras “*capas*” del modelo cebolla, “*indagar sobre la vida familiar de mis estudiantes*”. Su quehacer docente se enmarca en un modelo didáctico de enseñanza por transmisión o recepción (Ruiz, 2007); en su práctica son frecuentes los estados emocionales negativos “*ira*” y “*preocupación*”, reconoce los estados emocionales negativos “*miedo, apatía, angustia*” en los “*pequeños*”; en los “*grandes*” no hay oportunidad para las emociones, desconociendo que las emociones tienen lugar en cualquier momento y se mantienen en el tiempo (Damasio, 2006), por tanto, se evidencia la invisibilidad del conflicto en el aula (Fierro, 2007) y la profesora desconoce una adecuada *gestión de las emociones* (Damasio, 2006, 2018; Bisquerra, 2005).

Caso 2. El profesor 23 trabaja en el área de inglés, el profesor reconoce que desarrolla un proceso reflexivo (Àngels Domingo Roget, 2013); incluye en su proceso de reflexión el entorno de los estudiantes “*si reflexiono el entorno de mis estudiantes para tener una mejor idea del porqué de la situación*”; además, incluye las *cualidades esenciales*, los niveles de identidad y misión (Korthagen, 2010) “*es mi responsabilidad guiarlos e inculcarles valores para formar seres íntegros*”; en la narrativa la profesora escribe que “*considera que soy*

una persona observadora, logrando identificar diferentes emociones en mis estudiantes, cuando están animados o desanimado o cuando de un momento a otro cambian de actitud”.

Sin embargo, el profesor refiere que no ha tenido situaciones de conflicto (Fierro, 2007) indica que *“durante mi experiencia no he tenido ninguna dificultad de conflictos”*; reconoce que le cuesta controlar y gestionar en buena medida sus emociones (Bisquerra, 2005) pues en *“muchas ocasiones he perdido la paciencia por falta de compromisos de los estudiantes, por indisciplina, por falta de respeto”*, al respecto, Daniel Kahneman (2012) va a afirmar que *“nuestro estado emocional se halla en gran medida determinado por aquello a lo que atendemos, y normalmente nos centramos en la actividad del momento y en el entorno inmediato”*, lo que permite concluir, que el medio incide en los estados emocionales; la profesora está en desacuerdo con la afirmación según la cual, en la relación con los estudiantes subyacen emociones negativas y éstas a su vez repercuten en los resultados académicos, es decir, la profesora aunque reconoce las emociones, considera que no influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje contrario a lo que afirma Barrientos (2016) según el cual, las emociones van en función de la motivación; el modelo al que pertenece la profesora no comparte los principios de Damasio (2006) al indicar que las emociones hacen parte de nuestra vida cotidiana; la profesora no comparte que *“nos rigen las emociones”*, (Harari, 2016) en todo momento y en todo lugar.

Caso 3. El profesor 17 reconoce que *“se han presentado situaciones de conflicto que son normales en el aula”*, en este caso, se visibiliza el conflicto en la relación con los estudiantes, sin embargo, refiere que son *“normales”* aunque no se puede determinar la incidencia en los estados emocionales de los estudiantes. El profesor tiene claro que *“ese tipo de situaciones pueden predisponer a los estudiantes frente a la recepción del conocimiento, pueden adoptar una actitud negativa para seguir instrucciones”*, con esta afirmación, hay un gran interés por parte del profesor para que el estudiante se disponga para una *“recepción del conocimiento”* acogiendo un modelo didáctico por transmisión o recepción (Ruiz, 2007) en el que es fundamental seguir *“instrucciones”* de manera frontal.

En referencia a la percepción que los estudiantes tienen sobre los profesores, llama la atención que un estudiante refieren que el profesor 17 es *“antipática y que no le agrada la clase, ni la actitud de la profesora”* (narrativa estudiante grado octavo); otro lado, en los procesos de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes y sus acudientes, se recepciona una observación hacia el profesor 17 en la que afirman que *“en reiteradas ocasiones ha mostrado conductas displicentes y peyorativas, abusando de su autoridad y poder frente a la estudiante, causando daño emocional y presión psicológica”* (Recepción de oficio con queja formal estudiante de grado octavo).

El profesor 17 es intuitivo con un comportamiento inmediato de su práctica, no realiza procesos reflexivos pues indica que *“no es siempre fácil”*; no tiene en cuenta los estados emocionales de los en los procesos de enseñanza y aprendizaje, eso se evidencia en las narrativas de la profesora en las que no ubica emociones a las preguntas referidas a estos procesos y lo confirma la profesora al sostener que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la institución educativa apoye un programa de formación docente orientado a formar en autorregulación emocional e inteligencia emocional. En este sentido afirma Burón (1993) que es parte esencial de un profesor el *“autoconcepto o conocimiento de la propia realidad personal, que condiciona no sólo nuestra conducta sino también nuestras actitudes y nuestras propias esperanzas o niveles de aspiración en la vida”* (p.24).

En Burón, el autoconcepto tiene una relación directa con la motivación y con el rendimiento escolar, resalta que la influencia motivacional del profesor sobre los estudiantes logra una autoestima positiva en los logros académicos. En el caso del profesor 17, no considerar las emociones que circulan en el aula de clase y no sentir la necesidad de cualificar su quehacer con las competencias emocionales, la regulación emocional y las competencias emocionales (Bisquerra, 2005) puede repercutir en prácticas instrumentales, inmediatas, sin que trascienda nada y sin que repercuten los procesos de enseñanza positivamente.

Caso 4. El profesor 2, afirma que realiza procesos de reflexión *“a diario”* y de conocimiento de sus estudiantes, es consciente que *“cada alumno es un mundo diferente en*

un contexto diferente”, el profesor realiza un proceso de reflexión teniendo en cuenta los primeros niveles del modelo cebolla. El profesor refiere “*trato de acercarme más a los estudiantes que veo que muestran emociones como ira, tranquilidad y generalmente encuentro situaciones particulares que están afectando al estudiante*”, esta narrativa permite afirmar que el profesor es reflexivo que tiene en cuenta sus cualidades esenciales en su práctica y las pone al servicio de su quehacer, pues “*soy comprensiva, tolerante, amorosa, responsable con mi labor*”.

En este caso se evidencia que la profesora es consciente e intencionada, es clara al afirmar que busca “*manejar mejor las situaciones*”, tiene en cuenta los estados emocionales positivos y negativos y su relación con los procesos de aprendizaje, siguiendo a Damasio (2018):

Las respuestas emotivas se originan en los sistemas específicos del cerebro (a veces en una región específica) responsables de dar órdenes a los diversos componentes de esa respuesta: las moléculas químicas que han de segregarse, los cambios viscerales que han de conseguirse o los movimientos de la cara, las extremidades o el cuerpo entero que forman parte de una emoción específica, ya sea esta, miedo, ira, alegría (p.157).

La profesora demuestra sensibilidad y comprensión en la relación cotidiana con sus estudiantes “*me pongo en los zapatos del estudiante*”; tiene una gran capacidad de transmitir entusiasmo y convicción pues busca la “*formación integral y la autonomía*”. La profesora tiene claro que la motivación es fundamental y está ligada a las emociones, al respecto, Bisquerra (2005) sostiene que “*emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda. Se motiva con emoción*”, ciertamente cuando uno de emociona, se motiva para hacer algo. La profesora tiene claro que debe trabajar en crear ambientes de aprendizaje en los cuales se pueda conectar con los estudiantes para motivarlos y desarrollar programas integrales, ya que un “*profesor que solamente se dedique a la transmisión de conocimientos, ha dejado de tener sentido en el siglo XXI*” (p. 91).

Los hallazgos del instrumento de salida (Anexo 5) permiten identificar unos hallazgos o resultados importantes en el trabajo realizado con los profesores:

a) Reflexión del profesor. Se evidencia un aumento en la percepción que tienen los profesores sobre la reflexión que deben realizar de su entorno en el cual desarrollan su quehacer, es decir, sobre la clase, los estudiantes, el colegio, las familias. En el instrumento inicial el 56% de los profesores se ubicaban en un nivel de reflexión permanente; después de la intervención hay un aumento al 82%, lo que permite afirmar que los profesores comprenden la importancia de la reflexión en torno a sus acciones y particularmente la reflexión que deben realizar de manera consciente sobre las acciones, vocabulario, gestos, expresiones en la relación con los estudiantes.

b) Identificación de las *cualidades esenciales*. En el instrumento inicial ningún profesor reconoció el “modelo cebolla” y particularmente no conocían o habían trabajado sobre las cualidades esenciales; después de la intervención y el plan de trabajo desarrollado con los profesores, el 62% de los profesores reconocieron sus cualidades esenciales puestas al servicio de los demás, este aumento es significativo, pues en la medida en que el profesor conoce a profundidad su identidad y su misión su actuar en el aula de clase cambia y puede trabajar en la movilización a otros modelos didácticos que impliquen mayor participación de los estudiantes y reconocimiento de sus habilidades y competencias.

c) El reconocimiento de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores es uno de los mayores resultados de la investigación. En el instrumento inicial sólo el 9% de los profesores reconocían que las emociones tienen lugar en cualquier momento y pueden mantenerse a lo largo del tiempo, con la intervención a los profesores y con el plan de capacitación se pudo evidenciar que se pasó aún 53%. Es decir, en las narrativas de los profesores se empieza a evidenciar la importancia de los estados emocionales positivos y negativos que pueden surgir en la relación con los estudiantes.

Finalmente, el ocultamiento del conflicto por parte de los profesores debe ser superado, es justo y necesario visibilizar las emociones que circulan en las aulas de clase, para gestionarlas en función de los buenos procesos de enseñanza y aprendizaje. Es pertinente tener en cuenta las emociones en relación a la motivación, pues ayudan a los buenos resultados académicos y convivenciales. En la medida que el profesor reflexiona de manera

consciente e intencionada en sus *cualidades esenciales* diseña ambientes óptimos para el aprendizaje y, por ende, logra desarrollar modelos didácticos que permitan aprendizajes profundos y necesarios para transformar su contexto.

Se deberá mostrar los resultados en términos de lo que se encontró de acuerdo a los objetivos, teniendo como base las variables o las categorías seleccionadas para obtener la información en el estudio.

Realice la contrastación teórica-práctica en coherencia con lo planteado en el plan de análisis, recalque las categorías o variables relevantes, además revise que este apartado permita dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

10 CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación indican que es imperativo trabajar y potenciar con los profesores en la dimensión reflexiva, con el propósito, de identificar de manera consciente e intencionada si el profesor es intuitivo, con un comportamiento inmediato de su práctica; o, por el contrario, es un profesor reflexivo, con cualidades esenciales en su práctica. En la medida que el profesor se ubica en un modelo, visibiliza o invisibiliza el conflicto y, por tanto, comprende que puede generar estados emocionales positivos o negativos en los estudiantes, con una relación directa en los resultados académicos.

Los programas de formación y cualificación permanentes del profesorado que tenga una institución educativa, son en buena medida, un medio importante en el que se pueden desarrollar estrategias para visualizar obstáculos emotivo afectivos en los estudiantes; la investigación desarrollada permitió evidenciar que urge formar en los profesores en educación emocional, es necesario que el profesor conozca sus emociones y las gestione, en función de generar ambientes agradables para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si el profesor logra en su práctica caracterizar de manera consciente las expresiones, conductas y formas de posibles conflictos en la relación con sus estudiantes puede trabajar en procesos de autorregulación que permita mejorar su profesionalización demostrado en los ambientes de aula, optimizar las acciones de aprendizaje y migrar a modelos didácticos centrados en los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias y habilidades.

Los resultados de la intervención realizada a los profesores permiten afirmar que el proyecto tiene un alcance transversal, es decir, es un aporte a todos los dominios específicos del conocimiento en lo relacionado con la formación de los profesores con una repercusión directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La educación emocional poco a poco se abre camino en los espacios académicos, son competencias básicas para la vida; es esencial que se trabaje con todo el equipo de trabajo de una institución educativa,

teniendo en cuenta que, el desarrollo de las competencias emocionales tiene un efecto en la mejora de los resultados académicos y convivenciales.

Aporte de la presente investigación a la Didáctica de las Ciencias

La didáctica como campo científico del conocimiento, precisa en la actualidad tres objetos de estudio centrales: la enseñanza, el aprendizaje y la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento (Tamayo, 2014). Ahora bien, formar y desarrollar en la comunidad educativa pensamiento crítico implica trabajar, desarrollar y reconocer los aportes desde cuatro dimensiones constituyentes del pensamiento crítico: solución de problemas y toma de decisiones, metacognición y autorregulación, argumentación y lenguaje y emociones; con el propósito de lograr aprendizajes profundos (Tamayo et al., 2020).

Son amplios los trabajos relacionados con la resolución de problemas, la metacognición y la argumentación; por el contrario, las investigaciones en los estados emocionales, en el giro afectivo (Lara y Enciso, 2013) y, su grado de implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los ambientes de aprendizaje y en los resultados académicos son pocos. De ahí la importancia de volver a mirar en torno a las emociones como un aporte a la constitución de pensamiento crítico, Tamayo et al. (2020), lo refiere en los siguientes términos:

Hoy el reconocimiento de la dimensión emocional en los procesos formativos se hace cada día más determinante. Todo aprendizaje escolar, independiente del nivel educativo, además de reconocer conocimientos previos en los estudiantes como punto de partida para la buena enseñanza, tiene en cuenta aspectos emocionales, motivacionales, axiológicos y procedimentales de los estudiantes (p.165).

Es una realidad innegable, después de años de olvido, las emociones comienzan a formar parte de la agenda de la investigación en didáctica de las ciencias (Medallo et al., 2014); no cabe duda de que los aspectos emocionales y afectivos resultan cruciales para que los adquieran aprendizajes (Garritz, 2009); no se trata de sustituir las emociones por

la razón, se trata de ponerlas al mismo nivel; Mauricio García (2020) sostiene que “las emociones vienen atadas a valoraciones racionales y estas a su turno producen emociones, de tal manera que ambos procesos, el emocional y el racional, están imbricados” (p.82), en palabras de García, una persona equilibrada pone a trabajar ambos procesos, “cuando la racionalidad acompaña las intuiciones y los impulsos emocionales son controlados por la mente reflexiva, las decisiones que se toman son acertadas” (p.84). Los profesores todo el tiempo están tomando decisiones, la cuestión sería indagar qué tan acertadas son esas decisiones y, qué tan mediadas están por la razón y por las emociones están esas decisiones; por tanto, es imperativo que los profesores trabajen en el diálogo entre la razón y las emociones y de comprender las dinámicas de su relación en función de una buena toma de decisiones y de organizar un buen ambiente de aprendizaje, pues como afirma Damasio (2006), las “emociones tienen lugar en cualquier momento y pueden mantener a lo largo del tiempo” (62), es decir, que las emociones se encuentran en la cotidianidad, en las interacciones sociales, en los procesos de enseñanza y en el logro de aprendizajes profundos, en este sentido, urge desarrollar investigaciones que permitan determinar las estrategias para incluirlas de manera consciente e intencionada en estos procesos, pero antes, es preciso que estudiantes y profesores conozcan sus emociones, las controlen y las autorregulen (Medallo et al., 2014).

Las emociones tienen un grado alto de implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; una buena gestión de las mismas va a repercutir en los resultados académicos y convivenciales de los estudiantes y, en la salud emocional de los profesores, por tanto, el alcance de las emociones tiene un carácter transversal, es decir, las emociones tienen algo que decir en todos los dominios específicos del conocimiento.

En la presente investigación, *la invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que re quiere de la reflexión docente*, se logra identificar un modelo de profesor que actúa intuitivamente, bajo un comportamiento inmediato en su práctica, en el que la reflexión y las emociones no tienen incidencia en los procesos de aprendizaje, este modelo de profesor sigue privilegiando y ocultando la invisibilidad del conflicto en la

relación con los estudiantes; por otro lado, está el profesor reflexivo de su práctica, tiene en cuenta sus *cualidades esenciales* en la interacción con los estudiantes, considera que las emociones están presentes en los ambientes de enseñanza y aprendizaje; el profesor reflexivo gestiona los conflictos, los visibiliza.

Específicamente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, una de las líneas de investigación se centra en la enseñanza y la formación del profesorado (Pagés, 1994; González y Santisteban, 2014); en esta línea de trabajo, se procura “conocer qué clase de conocimiento tiene el profesor, de los contenidos y qué teorías del aprendizaje necesita el profesorado para desarrollar una enseñanza pertinente” (González y Santisteban, 2014, p. 12); además, Henríquez y Pagés (2004) sostienen que “la investigación actual parece identificar dos ámbitos: a) investigaciones que analizan las conductas de los profesores y b) estudios que analizan la influencia de las creencias y el conocimiento de los maestros en ejercicio docente” (p. 67).

Los resultados del presente proceso investigativo es un aporte a la investigación en DCS sobre las conductas de los profesores (Henríquez y Pagés, 2004). En este sentido, se visibilizan las situaciones de conflicto en la interacción entre los profesores y los estudiantes, desde tres modelos:

1) Profesores que reconocen y, son conscientes que en las interacciones en la comunidad educativa están presentes las situaciones de conflicto; estos profesores tienen claro que ellos pueden ser la causa de esos conflictos, con sus conductas duras, con la frecuencia de los gritos, los regaños, las amenazas. Son profesores reflexivos de su práctica, con una gran capacidad de regulación emocional y, con una buena gestión de los estados emocionales en procura de tenerlas en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2) Profesores que siguen invisibilizando el conflicto en la interacción con los estudiantes, para este tipo de profesores aún está presente el grito, el regaño, las amenazas como instancias reguladoras de un buen comportamiento en el aula de clase, por ende, no se tienen en cuenta los estados emocionales, no hay autorregulación emocional.

3) Categoría emergente. Es frecuente la remembranza en profesores que en sus procesos formativos fueron víctimas de situaciones de conflicto, de agresiones verbales o físicas por parte de sus profesores formadores, es decir, los formadores de formadores con su conducta agredieron y se conflictuaron con los que hoy son profesores. De aquí surgen varios interrogantes: ¿hasta dónde los estados emocionales negativos de estos profesores fueron superados?; ¿de qué manera superaron los obstáculos emocionales subyacentes en sus procesos de formación?; ¿qué imagen tienen hoy los profesores noveles de sus formadores?

11 RECOMENDACIONES

El proyecto se desarrolló con profesores que ejercen su quehacer con estudiantes de grado transición a once en un colegio de carácter privado, ubicado en un contexto cuya población está estratificada en uno y dos; teniendo en cuenta que, las condiciones laborales en los colegios públicos son otras y los contextos también, se sugiere trabajar el proyecto con profesores estatales, por otro lado, se recomienda trabajar también con profesores universitarios para determinar el alcance de la invisibilidad del conflicto en el aula en otros ambientes y contextos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo solamente con profesores, es decir, con los líderes de ejecutar la gestión misional en la institución educativa, es pertinente incluir en la población de trabajo la gestión comunidad, la gestión directiva y la gestión administrativa, es posible, que las personas que lideran estas gestiones, generen conflictos con los estudiantes en su labor de atender sus inquietudes, el fenómeno de la invisibilidad del conflicto con los estudiantes se puede dar en todas las gestiones, lamentablemente es poco visibilizado y trabajado.

Se sugiere investigar en la categoría emergente o unidad de análisis identificada en el proyecto y que no se había contemplado y que corresponde a profesores que en la actualidad tienen presente situaciones de agresividad y de conflicto que vivieron en su proceso de formación durante la primaria, el bachillerato o la universidad.

Es prudente que las instituciones educativas formalicen programas de capacitación, formación y cualificación docente con ejes centrales como la reflexión de la práctica docente particularmente en el trato con los estudiantes y la formación en la educación emocional.

12 REFERENCIAS

- Araujo, M., (2016) La emoción como principio pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, *Revista Ontosemiótica*, Año 3, (Núm. 6), p., 37-p., 43.
- Bell, B. y Gillbert, J. (1994). “Teacher development as professional, personal and social development”. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Borrachero, A. (2015) Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria, (Tesis doctoral) Recuperado de <https://dehesa.unex.es/handle/10662/3066>
- Bravo, L., Naissir L., Contreras C., & Moreno A., (2015) El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia, Recuperado de: https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Leslie_Bravo.pdf
- Burón, J. (1993). En *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero
- Calderón, C. P. (2009) Teoría de conflictos de Joan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (°2), p., 60-p.,81
- Ceja, S., Cervantes, N. & Ramírez, L.M. (2011) Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista Electrónica Métodos*, (1), p., 46-65 Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-metodhos/article/view/30412>
- Damasio, A. (2006) En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Editorial crítica.
- Damasio, A. (2018) El extraño orden de las cosas. La vida los sentimientos y la creación de las culturas. Colombia: Editorial Nomos

- Eljach, S (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Panamá. UNICEF. Recuperado de:
http://www.ungei.org/srgbv/files/Report_School_Violence_in_LAC.pdf
- Fierro, C. (2006). Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico. Tesis Doctoral, Diecinvestav-ipn, México.
- Fierro, C. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), p.,83-p.,102. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140506>
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigación UCM*, 16 (28), p., 116-125
<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/81/81>
- García, E., García, A. & Reyes, José., (2014). Relación Maestro Alumno Y Sus Implicaciones En El Aprendizaje. *Ra Ximhai*, Vol. 10 (Núm. 5), p., 279-p., 290. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1),1-24. [fecha de Consulta 15 de Julio de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- Garzón, C., Moreno, L., Pinto, R., & Rojas H., (2015) Transformación de las prácticas educativas en relación con las emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje, Recuperado de:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3071/Garzonconstanza2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Granados, L., Martínez, L. & Romero, S. (2017). (Re) significación de la práctica docente: reflexiones acerca del quehacer del maestro. *Educación y Ciencia*, (20), p., 15- p.,25.
<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2469>
- González-Weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., Bravo, G. P., Salinas, T. E., Cisternas, A., Valenzuela, J. S. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 75-85.
- Hugo, D., Sanmartí N. & Adúriz-Bravo, A., (2013) Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el prácticum. *Enseñanza de las ciencias*, (Núm. 31.1) P., 151-p., 168
- ICFES, (2017) Emociones y actitudes frente a la agresión. Entidad territorial certificada de Bogotá, D.C. N°6. Disponible en:
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/185818/Emociones%20y%20actitudes%20frente%20a%20la%20agresion%20-%20bogota.pdf>
- Korthagen, F., (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), p.,83-p.,101
- Martínez, P. (2006) *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & gestión, (20) p.168-193
- McMillan, J. y Schumacher S. (2005) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Trad. Sánchez Baidés Joaquín. 5ª edición. Madrid: Pearson Educación
- Montoya, J. (2016). Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín
- Nussbaum, M., El ocultamiento de lo humano: repugnancia, Buenos Aires/Madrid, Katz editores, 2004.

- Nussbaum, M., Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones Barcelona: Paidós Ibérica, 2008
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y posgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(20), p.,165- p.,182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Porlán, R (2002) Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. (6.ed.) España: Díada Editorial S.L.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.
- Tamayo, O., Loaiza, Y., & Zona, J. (2014) Pensamiento crítico en el aula de ciencias. Manizales, Editorial Universidad de Caldas
- Tamayo, O., Loaiza, Y., & Ruiz, F. (2020) Docencia Universitaria y pensamiento crítico: Un análisis desde la Universidad de Caldas- Colombia. En S. Rivas, C. Saiz y Rui Vieira (Eds.) *Pensamiento crítico em Universidades Ibero-Americanas*. Brazil Publishing
- Tacca, D., Tacca, A., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tognato, C., & Sanandres E., (2016). Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes en Bogotá cubiertos por el Decreto 1278 de 2002. (1.ed.) Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
- Zemelman, H. (2009) Los docentes, protagonistas en los procesos educativos Video tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A> Autor: Hugo Zemelman,

publicado por: Multimedia CIDHZ Publicado el día 11 de junio de 2015. Recuperado el día 25 de agosto de 2020

13 ANEXOS

Anexo 1. Instrumento inicial aplicado a los profesores

Cordial saludo, respetado profesor. Los invito a participar de la investigación titulada *la invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente* que se viene realizando en el marco de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias con la Universidad Autónoma de Manizales. El propósito es responder el siguiente pretest, con toda honestidad y a partir de su experiencia como profesional de la educación. Su participación es confidencial y tiene un carácter investigativo y participativo. No hace parte del proceso de evaluación docente orientado por la institución. Agradecemos su colaboración.

1. Datos personales

1.1 Nombre:

1.2 Género: Femenino / masculino

1.3 Edad:

1.4 Nivel de formación: normalista, licenciatura, especialización, maestría

1.5 Experiencia docente:

1.6 Experiencia en la institución educativa donde labora:

1.7 Nivel en el que se desempeña: Transición / Primaria / Bachillerato

1.8 Área de formación:

1.9 Área en la que se desempeña en la institución:

2. Categoría reflexión del profesor (RP)

* Estimado profesor, del tiempo en el que fue alumno o estudiante piense en un profesor que usted considere realmente bueno y escriba una característica esencial de ese profesor:

A partir de su experiencia profesional y la relación con los estudiantes señale con una “X” la opción que considere oportuna, sabiendo que:

0 = nunca, 1 = Ocasionalmente, 2 = En bastantes ocasiones, 3 = Todo el tiempo

Categorías de intervención para trabajar con los profesores	0	1	2	3
RP0. Respetado profesor, mientras realiza el proceso de enseñanza usted es consciente de sus emociones, sentimientos y necesidades				
RP0. Como profesor, considera que el desarrollo de una conciencia sobre sus emociones, sus sentimientos y sus necesidades es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático con sus estudiantes				
RP1. Reflexiona sobre su entorno en el cual desarrolla su quehacer, es decir, sobre la clase, los estudiantes, el colegio, las familias.				
RP2. Reflexiona sobre su comportamiento educativo para darle solución a los problemas y resolverlos. Se pregunta por el ¿qué hago?				
RP3. Reflexiona en torno a sus competencias personales, sus conocimientos, sus habilidades y actitudes como profesor				
RP4. Reflexiona sobre las creencias subyacentes que van a determinar los procesos de enseñanza y de aprendizaje				
RP5. Reflexiona de manera consciente sobre el perfil de profesor que quiere ser				
RP6. Reflexiona sobre sus cualidades esenciales y la necesidad de ponerlas al servicio de su misión como profesor				

3. Categoría invisibilidad del conflicto en el aula (IC)

A partir de su experiencia profesional y la relación con los estudiantes señale con una “X” la opción que considere oportuna, sabiendo que:

0 = nunca, 1 = Ocasionalmente, 2 = En bastantes ocasiones, 3 = Todo el tiempo

Categorías de intervención para trabajar con los profesores	0	1	2	3
IC1. Si un estudiante no realiza la actividad, el trabajo, la evaluación, la tarea... propuesta ¿usted indaga el por qué?				
IC2. En sus procesos de enseñanza tiene en cuenta los factores endógenos y exógenos que viven los estudiantes.				
IC3. Usted realiza procesos de observación registrando y analizando la información para identificar los problemas puntuales de cada uno de los estudiantes.				
IC4. En algún momento, con su actuar, usted ha sido la causa de algún tipo de conflicto con los estudiantes.				
IC4. Considera que la motivación es importante para la evolución conceptual de los estudiantes.				
IC5. Usted “coge entre ojos a los estudiantes” les tiene manía.				
IC5. En su relación con los estudiantes usted los regaña				
IC5. En su quehacer pedagógico usted amenaza a los estudiantes.				
IC5. En su práctica docente usted grita a los estudiantes.				
IC5. Usted permite que los estudiantes se expresen libremente o los interrumpe cuando ellos están hablando.				
IC6. En algún momento ha agredido físicamente (empujado) a algún estudiante.				
IC6. En algún momento ha destruido algún objeto de algún estudiante provocado por rabia.				
IC6. En algún momento les ha tirado objetos a los estudiantes				
IC6. Usted insulta a los estudiantes				
IC7. Usted ignora a los estudiantes				
IC7. En su práctica docente usted impide la participación de los estudiantes				
IC7. Usted rechaza a los estudiantes				

IC7. Se considera un profesor o profesora autoritario (a)				
IC8. Usted ridiculiza a los estudiantes				
IC8. Usted se burla de los estudiantes				
IC8. En algún momento ha utilizado mote para referirse a los estudiantes				
IC8. En su relación con los estudiantes usted le recuerda los errores que en algún momento fueron identificados				

4. Categoría obstáculos emotivo afectivos (OE)

En la relación con sus estudiantes, indique la frecuencia con la que usted cree les genera un estado emocional (positivo o negativo) a partir de las siguientes emociones:

Estado emocional	Nunca	Ocasionalmente	En bastantes ocasiones	Todo el tiempo
OE1.1 Admiración				
OE2.1 Ansiedad				
OE1.2 Alegría				
OE2.2 Asco				
OE1.3 Amor				
OE2.3 Culpabilidad				
OE1.4 Confianza				
OE2.4 Ira				
OE1.5 Entusiasmo				
OE2.5 Miedo				
OE1.6 Felicidad				
OE2.6 Nerviosismo				
OE1.7 Satisfacción				

OE2.7 Preocupación				
OE1.8 Tranquilidad				
OE2.8 Tristeza				
OE1.9 Sorpresa				
OE2.9 Vergüenza				
OE1.10 Diversión				
OE2.10 Aburrimiento				
Respetado profesor, tiene en cuenta las emociones y los afectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.				
Respetado profesor, se preocupa por trabajar las emociones positivas y negativas de sus estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.				
Considera que las emociones tienen lugar en cualquier momento y pueden mantenerse a lo largo del tiempo.				

Anexo 2. Resultados instrumento inicial

<i>Proyecto de investigación: La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.</i>									
Consolidado de la información recolectada									
Nº	1.1 Nombres y apellidos	1.2 Genero	1.3 Edad	1.4 Nivel de formación	1.5 Experiencia docente en años	1.6 Experiencia en la institución educativa donde labora en años	1.7 Nivel en el que se desempeña	1.8 Área de formación	1.9 Área en la que se desempeña en la institución
1	Profesor 1	Femenino	43	Licenciada	12	5	Transición	P. Infantil	Todas las áreas
2	Profesor 2	Femenino	30	Licenciada	10	1	Transición	Inglés	Inglés
3	Profesor 3	Femenino	26	Licenciada	2	1	Transición	P. Infantil	Ciencias Naturales
4	Profesor 4	Femenino	53	Licenciada	30	18	Primaria	Castellano	Todas las áreas
5	Profesor 5	Femenino	53	Licenciada	19	19	Primaria	P. Infantil	Todas las áreas
6	Profesor 6	Femenino	45	Especialización	26	25	Primaria	G. Educativa	Todas las áreas
7	Profesor 7	Femenino	29	Licenciada	7	7	Primaria	P. Infantil	Todas las áreas
8	Profesor 8	Femenino	37	Licenciada	10	6	Primaria	P. Infantil	Todas las áreas
9	Profesor 9	Femenino	41	Especialización	15	6	Primaria	P. Infantil	Todas las áreas
10	Profesor 10	Femenino	49	Licenciada	30	27	Primaria	L. Castellana	Castellano
11	Profesor 11	Femenino	33	Licenciada	11	3	Primaria	Inglés	Inglés
12	Profesor 12	Femenino	45	Licenciada	25	15	Primaria	Edu. Física	Ciencias Sociales
13	Profesor 13	Femenino	39	Licenciada	15	3	Primaria	P. Infantil	Lectores
14	Profesor 14	Femenino	27	Licenciada	6	5	Primaria	L. Matemáticas	Matemáticas
15	Profesor 15	Masculino	50	Especialización	15	6	Primaria	L. E. Básica	Todas las áreas
16	Profesor 16	Femenino	39	Normalista	16	15	Bachillerato	L. C. Sociales	Sociales, ética, religión
17	Profesor 17	Femenino	59	Licenciada	25	6	Bachillerato	L. Pedagogía	Todas las áreas
18	Profesor 18	Femenino	35	Licenciada	9	4	Bachillerato	Inglés	Inglés
19	Profesor 19	Masculino	26	Licenciado	4	2	Bachillerato	L. Física	Física-Estadística
20	Profesor 20	Masculino	30	Licenciado	6	2	Bachillerato	L. Matemáticas	Matemáticas- Estadística
21	Profesor 21	Femenino	56	Licenciada	30	29	Bachillerato	L. C. Sociales	Sociales, ética, religión
22	Profesor 22	Femenino	29	Licenciado	3	2	Bachillerato	Edu. Financiera	Empredimiento
23	Profesor 23	Femenino	27	Maestría	8	5	Bachillerato	L.C. Sociales	Todas las áreas
24	Profesor 24	Masculino	43	Licenciado	14	1	Bachillerato	L. Matemáticas	Matemáticas-Estadística
25	Profesor 25	Femenino	50	Licenciada	28	3	Bachillerato	L. Castellana	Castellano, Lectores
26	Profesor 26	Femenino	52	Licenciada	16	12	Bachillerato	E. Financiera	Empredimiento
27	Profesor 27	Femenino	30	Licenciada	4	2	Bachillerato	L. Química	Química
28	Profesor 28	Masculino	28	Licenciado	5	1	Bachillerato	L. Matemáticas	Matemáticas-Estadística
29	Profesor 29	Femenino	57	Maestría	27	8	Bachillerato	Psicología Social	Castellano, Lectores
30	Profesor 30	Masculino	29	Licenciado	9	1	Bachillerato	L. Inglés	Inglés
31	Profesor 31	Masculino	26	Licenciado	5	2	Bachillerato	L. Física	Física
32	Profesor 32	Femenino	37	Licenciada	15	5	Bachillerato	L. Castellana	Castellano, Lectores
33	Profesor 33	Masculino	33	Licenciado	12	7	Bachillerato	L. Inglés	Inglés
34	Profesor 34	Masculino	27	Licenciado	5	1	Bachillerato	L. C. Sociales	Economía Política
35	Profesor 35	Masculino	23	Licenciado	1	1	Bachillerato	L. Filosofía	Filosofía
36	Profesor 36	Femenino	27	Licenciada	6	3	Bachillerato	L. Castellana	Castellano, Lectores
37	Profesor 37	Masculino	37	Licenciado	3	2	Bachillerato	L. C. Naturales	Biología
38	Profesor 38	Femenino	44	Licenciada	23	18	Bachillerato	I. Sistemas	Tecnología e informática
39	Profesor 39	Femenino	45	Licenciada	26	26	Bachillerato	L. Etica y valores	Sociales, ética
40	Profesor 40	Femenino	51	Licenciada	27	26	Bachillerato	L. Inglés	Inglés
41	Profesor 41	Femenino	28	Maestría	2	1	Bachillerato	L. Matemáticas	Matemáticas-Estadística
42	Profesor 42	Femenino	40	Maestría	15	9	Bachillerato	L. C. Naturales	Biología
43	Profesor 43	Masculino	29	Licenciado	7	3	Bachillerato	Edu. Física	Educación física
44	Profesor 44	Femenino	36	Maestría	13	5	Primaria	L. Castellana	Todas las áreas

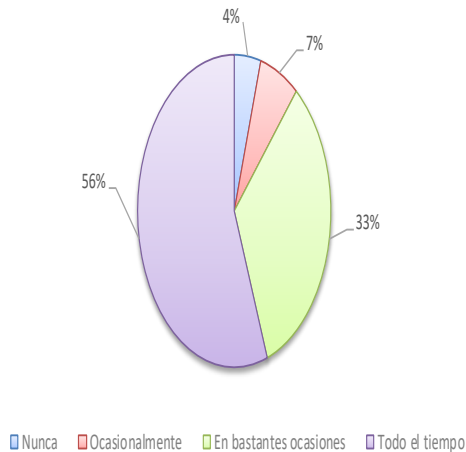
Proyecto de investigación: *La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.*

Consolidado de la información recolectada. Categoría reflexión del profesor (RP)

subcategoría	RP0.				RP1.				RP2.				RP3.				RP4.				RP5.				RP6.							
N.º Escala Liker	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Consolidado	0	4	27	14	0	5	8	32	2	3	15	25	0	1	15	28	0	2	16	27	12	9	10	14	0	5	16	24	0	2	16	27

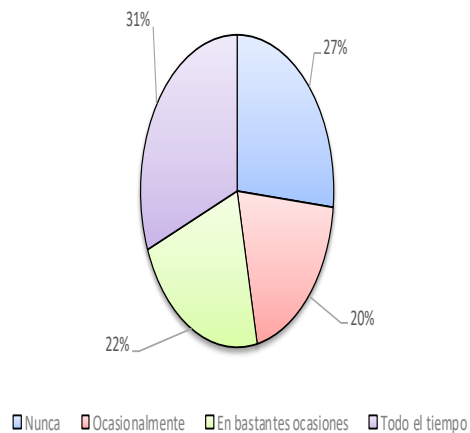
Nunca	4%
Ocasionalmente	7%
En bastantes ocasiones	33%
Todo el tiempo	56%

Reflexión del profesor



Nunca	27%
Ocasionalmente	20%
En bastantes ocasiones	22%
Todo el tiempo	31%

Reflexión del profesor creencias subyacentes



Proyecto de investigación: La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.

Consolidado de la información recolectada. Categoría: Invisibilidad del conflicto en el aula (IC)

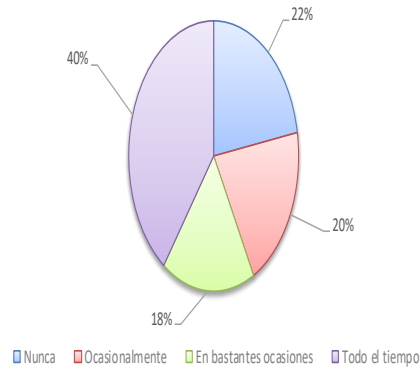
N°	Escala Liker	IC1.			IC2.			IC3.			IC4.			IC4.			IC5.			IC5.			IC5.			IC5.											
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				
	Consolidado	1	3	17	24	0	4	29	12	1	14	20	10	10	9	8	18	0	2	3	40	38	7	0	0	6	10	29	0	9	31	5	0	4	30	11	0

Escala Liker	IC5.			IC6.			IC6.			IC6.			IC6.			IC7.			IC7.			IC7.			IC7.											
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3								
Consolidado	4	7	16	18	45	0	0	0	45	0	0	0	45	0	0	0	45	0	0	0	36	9	0	0	36	9	0	0	45	0	0	0	18	26	1	0

Escala Liker	IC8.			IC8.			IC8.			IC8.						
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Consolidado	42	2	1	0	42	3	0	0	40	4	1	0	17	26	2	0

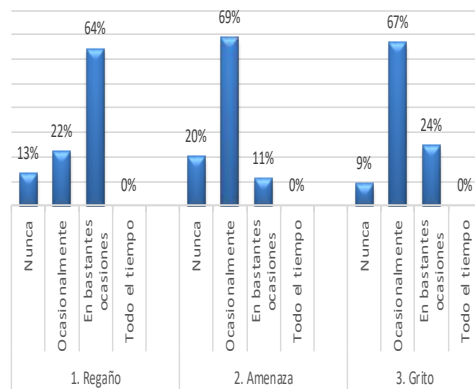
Nunca	22%
Ocasionalmente	20%
En bastantes ocasiones	18%
Todo el tiempo	40%

Causa del conflicto_ factor escolar



1. Regaño	Nunca	13%
	Ocasionalmente	22%
	En bastantes ocasiones	64%
	Todo el tiempo	0%
2. Amenaza	Nunca	20%
	Ocasionalmente	69%
	En bastantes ocasiones	11%
	Todo el tiempo	0%
3. Grito	Nunca	9%
	Ocasionalmente	67%
	En bastantes ocasiones	24%
	Todo el tiempo	0%

Trato discriminatorio



Proyecto de investigación: La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.																																									
Consolidado de la información recolectada. Categoría: Obstáculos emotivo afectivos (OE)																																									
N°	Escala Likert	OE1.1			OE2.1			OE1.2			OE2.2			OE1.3			OE2.3			OE1.4			OE2.4			OE1.5			OE2.5												
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3								
	Consolidado	0	12	27	6	10	20	7	8	0	5	30	10	42	3	0	0	0	10	18	17	22	21	2	0	0	1	21	23	22	9	8	6	0	2	24	19	21	11	6	7
		OE1.6			OE2.6			OE1.7			OE2.7			OE1.8			OE2.8			OE1.9			OE2.9			OE1.10			OE2.10												
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				
		0	5	26	14	15	27	3	0	0	3	29	13	8	13	11	13	0	4	24	17	31	13	1	0	2	18	22	3	40	5	0	0	0	11	26	8	16	27	2	0
		1			2			3																																	
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3																												
		0	2	17	26	0	4	21	20	11	16	14	4																												
		<p>origen y permanencia de las emociones</p> <p>■ Nunca ■ Ocasionalmente ■ En bastantes ocasiones ■ Todo el tiempo</p>																																							
		Nunca	24%																																						
		Ocasionalmente	36%																																						
		En bastantes ocasiones	31%																																						
		Todo el tiempo	9%																																						
		<p>1. Ansiedad</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>22%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>44%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>16%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>18%</td></tr> </table>																												Nunca	22%	Ocasionalmente	44%	En bastantes ocasiones	16%	Todo el tiempo	18%				
Nunca	22%																																								
Ocasionalmente	44%																																								
En bastantes ocasiones	16%																																								
Todo el tiempo	18%																																								
		<p>2. Ira</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>49%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>20%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>18%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>13%</td></tr> </table>																												Nunca	49%	Ocasionalmente	20%	En bastantes ocasiones	18%	Todo el tiempo	13%				
Nunca	49%																																								
Ocasionalmente	20%																																								
En bastantes ocasiones	18%																																								
Todo el tiempo	13%																																								
		<p>3. Miedo</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>47%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>24%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>13%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>16%</td></tr> </table>																												Nunca	47%	Ocasionalmente	24%	En bastantes ocasiones	13%	Todo el tiempo	16%				
Nunca	47%																																								
Ocasionalmente	24%																																								
En bastantes ocasiones	13%																																								
Todo el tiempo	16%																																								
		<p>4. Preocupación</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>18%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>29%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>24%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>29%</td></tr> </table>																												Nunca	18%	Ocasionalmente	29%	En bastantes ocasiones	24%	Todo el tiempo	29%				
Nunca	18%																																								
Ocasionalmente	29%																																								
En bastantes ocasiones	24%																																								
Todo el tiempo	29%																																								
		<p>1. Alegría</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>11%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>67%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>22%</td></tr> </table>																												Nunca	0%	Ocasionalmente	11%	En bastantes ocasiones	67%	Todo el tiempo	22%				
Nunca	0%																																								
Ocasionalmente	11%																																								
En bastantes ocasiones	67%																																								
Todo el tiempo	22%																																								
		<p>2. Felicidad</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>11%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>58%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>31%</td></tr> </table>																												Nunca	0%	Ocasionalmente	11%	En bastantes ocasiones	58%	Todo el tiempo	31%				
Nunca	0%																																								
Ocasionalmente	11%																																								
En bastantes ocasiones	58%																																								
Todo el tiempo	31%																																								
		<p>3. Satisfacción</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>7%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>64%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>29%</td></tr> </table>																												Nunca	0%	Ocasionalmente	7%	En bastantes ocasiones	64%	Todo el tiempo	29%				
Nunca	0%																																								
Ocasionalmente	7%																																								
En bastantes ocasiones	64%																																								
Todo el tiempo	29%																																								
		<p>4. Tranquilidad</p> <table border="1"> <tr><td>Nunca</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Ocasionalmente</td><td>9%</td></tr> <tr><td>En bastantes ocasiones</td><td>53%</td></tr> <tr><td>Todo el tiempo</td><td>38%</td></tr> </table>																												Nunca	0%	Ocasionalmente	9%	En bastantes ocasiones	53%	Todo el tiempo	38%				
Nunca	0%																																								
Ocasionalmente	9%																																								
En bastantes ocasiones	53%																																								
Todo el tiempo	38%																																								
		<p>Frecuencia estamos emocionales</p>																																							

Anexo 3. Cartilla con el plan de capacitación desarrollado con los profesores

Link para visualizarlo: <https://www.calameo.com/read/007071957bb45c58d0042>



Anexo 4. Resultados intervención a los profesores

LA INVISIBILIDAD DEL CONFLICTO EN EL AULA: UN FENOMENO QUE REQUIERE DE LA REFLEXION DOCENTE				
Información recolectada en la intervención a los profesores				
Nº	Nombre profesor	CURSO	Resultados taller 1 aplicado el 15.03.2022	
			Actividad 1	Actividad 2
1	Profesor 1	TA	<p>Agresión verbal y falta de respeto. Si, en algún momento se presentan situaciones que debemos reflexionar y ante todo mantener el control. Los niños no estarían prestos, dispuestos a la expectativa de una nueva clase. Cuando hay maltrato no hay disposición. Estoy en desacuerdo esa no es la actitud de un docente. No hay ética en su que hacer.</p>	<p>Hasta el momento no me he encontrado en ninguna situación gracias a Dios, pienso que hay que actuar de la mejor manera. Pensar antes de hablar o lastimar, siempre me pongo en el lugar de los demás, "me gustaria que me traten así o traten a uno de mis seres queridos". Si amo mi profesión, hago lo mejor que puedo y doy a mis estudiantes en excelente trato. Me encuentro tratando con seres humanos que sientes y necesitan comprensión, admiración y motivación.</p>
2	Profesor 2	TB	<p>Maltrato de profesores a estudiantes. No, porque siento que no he maltrato a ningún estudiante. Que se alejan de la labor del docente y del estudiante que debe ser orientador formador, dar ejemplo. Alejar a los estudiantes del contexto de enseñanza aprendizaje. No tener claro la resolución de conflictos. No justifico las situaciones de conflicto, hay mecanismos para orientar al estudiante en diferentes contextos y situaciones. El diálogo con respeto es uno de ellos. Buscar otras rutas encaminadas a la sana convivencia.</p>	<p>Mi situación, bueno una situación de conflicto la he tenido con estudiante de grado primero que para mi concepto es retador con los profes, le gusta llevar la contraria, hacer lo contrario a lo que indica el docente, mi experiencia fue dirigirme a él personalizando el porque actúa así, y doy, las indicaciones a el y que es importante para el lo que esta pasando. Siempre medie escuchando su argumento y dando una explicación de las consecuencias que surgen de los comportamientos agresivos, desobedientes. Cada clase, generaba una situación particular que llevaba a resolver de diferente forma. Se trabajó conflicto, respeto tolerancia, decir la verdad mediar con los demás personas. este año me indican que tiene trastornos de conducta.</p>
3	Profesor 3	TC	<p>Irrespeto: el docente es el ejemplo a seguir. Falta de tolerancia: de debe a ceptar las diferencias. Manejo de emociones: cada persona tiene sus propias vivencias. No, nunca uso este tipo de expresiones porque trato a los demás como quiero que me traten o tratan a mis hijos que son estudiantes. Desmotivan a los estudiantes a estudiar. Además de dejar ver como no todos los que enseñan lo hacen por vocación. Bajan la autoestima del</p>	<p>Dentro del aula he vivido diferentes momentos manejables pero estos no me han llevado a salir de mis casillas como dice. Generalmente con niños pequeños este tipo de situaciones no ocurren. En algunos casos el conflicto no lo crean los estudiantes sino los padres.</p>
4	Profesor 4	1A	<p>Considero que son situaciones que se salen de control cuando un docente no logra auto-controlarse y pensar en las acciones positivas y negativas que se pueden presentar en una clase. Siempre trato de tener autocontrolante una situación pienso en las cosas positivas y negativas. Soy un ser humano que está en constante formación y aprende de las experiencias. Son experiencias que llevan a pensar reflexionar en el diario vivir de un docente. Pueden tener implicaciones positivas o negativas dependiendo de la manera como se comparta y se interiorise la información. Todas las experiencias deben traer un aprendizaje. No justifico la reacción de los docentes porque ante todo somos docentes y seres humanos y debemos impartir respeto y tener</p>	<p>Las situaciones de conflicto que se me han presentado en el aula han sido: pelea entre niños porque no se entienden entre sí, estudiantes que pelean entre ellos por no compartir juguetes. Hasta el momento no he tenido conflicto con los estudiantes. Siempre trato de escucharlos y dar una situación a las dificultades.</p>

11	Profesor 11	3B	<p>En los cinco textos vemos que los docentes presentan una conducta de agresión hacia los estudiantes a cargo. Se identificó la problemática y se realiza una medida correctiva, agresión censura. En el primer año de ejercer docencia reaccione mal a un golpe de un estudiante en mi canilla, y decidí sacarlo del salón llevándolo de la mano, sin que él quisiera salir. En esa ocasión aprendí de esa experiencia que la o el autoritarismo solo empeora la situación y no arregla el conflicto. El proceso de enseñanza de una manera violenta y que se agrede al sujeto solo crea una brecha entre el docente y estudiante. No se está dando el proceso solo estaría "implantando una figura autoritaria". Se afecta al estudiante de manera emocional y según el caso físico. Así el estudiante perderá el interés por construir conocimiento, no estará motivado o dispuesto. Estará alerta más en la conducta</p>	<p>Tuve dificultad durante el transcurso del bachillerato e inicios de la educación superior por la manera de expresar ideas y la vestimenta acorde a lo solicitado por las instituciones. Se realizaron procesos de seguimiento familiar y convivencial. Durante el proceso de seguimiento, en el registro escrito realizado por la persona encargada decidí no firmar por no estar de con la manera en que los docentes se referían a mí por la manera de hablar y vestir. Al final tuve sanción disciplinaria por no seguir normas de convivencia. Mi alegato en ese momento fue "respeto" por que no decidí aceptar que me llamaran "semilla del demonio" por mi temperamento y el uso de los vestidos "femeninos" ya que no era una mujer femenina, bien portada y educada. Varios compañeros firmaron un reporte indicando inconformidad en el docente mencionado.</p>
12	Profesor 12	3C	<p>Maltrato psicológico, físico y verbal. Abuso de autoridad. Falta de tolerancia. Irrespeto y burla. Con ninguno, pues cada una de las situaciones nos plantean algún tipo de maltrato o mal proceder frente a una situación y para todo hay un conducto regular o debido proceso que se debe seguir. Pues realmente el más afectado o que lleva las de "perder" siempre va a ser el docente, quien después de lo sucedido debe enfrentar un proceso de investigación y posiblemente la sustitución del cargo. En el caso de los pequeños, puede generar miedo, apatía, angustia, en el caso universitario creo yo que se van por lo legal pueden</p>	<p>Durante mi experiencia laboral, no he presentado ninguna situación de conflicto, considero que esto se debe a que soy una persona tolerante y me gusta más mediar que discutir. Desafortunadamente en este medio frente a cualquier situación el docente siempre va a ser el culpable, por eso es mejor evitar y seguir en un conducto regular.</p>
13	Profesor 13	4A	<p>Maltrato verbal, físico y notablemente psicológico. El docente no tiene claro su rol como apoyo, guía de un estudiante. Si, cuando cursaba primaria algún docente de Edu. Física me dijo "usted no puede realizar esa actividad por ser gorda" El docente al no tener claros sus límites, su rol como educador. No va a generar una enseñanza adecuada. El estudiante puede perder las ganas de ir a estudiar, de estar en algunas asignaturas y se pueden identificar también con algún trastorno que identifique.</p>	<p>En el grado 3° específicamente este año 2022 me he enfrentado a ciertas situaciones por ejemplo: el estudiante no trabaja en clase, no es constante en su lugar de trabajo, se le llama la atención varias veces y sigue igual, fue tanto mi desespero por no desarrollar bien mi clase que la grite y le dije que "ya no más", sientese y trabaje, preocúpate por aprender después quedará tiempo para el resto. Me sentí mal ya que la niña agachó la cabeza y siguió la instrucción de la actividad en el módulo, le pedí disculpas y le dije que por favor</p>
14	Profesor 14	4B	<p>Autoregulación de las emociones. Falta de profesionalismo, empatía. Constantemente en esta profesión, estamos expuestos a faltas de respeto pero nosotros debemos estar en la capacidad de afrontarlos con inteligencia. Estas malas situaciones impiden un proceso de enseñanza inadecuado ya que podríamos causar desmotivación, miedo e incredulidad entre los estudiantes. Estas malas conductas impiden el proceso de aprendizaje generando miedo y pocas ganas de aprender. No, nunca se justificará la agresión verbal o física contra ninguna persona y menos de un estudiante que ve en nosotros los docentes un ejemplo a seguir y muchas veces somos la voz de aliento y consuelo.</p>	<p>En el año 2019 cuando trabajaba con bachillerato un estudiante en una evaluación muy importante para el grado noveno sacó su celular sin terminar su evaluación yo le pedí que por favor guardara el celular y el estudiante no lo hizo, nuevamente me acerco a él pidiéndole que lo guarde el estudiante hace caso omiso a mis dos sugerencias, a la tercera vez yo levante la voz exigiendo que guardara el celular como no lo hizo yo le quité el celular, el estudiante se pone de pie y me grita "es que usted es boba o que" yo le pedí respeto y le dije que si se quería quejarse bajara a la rectoría que yo le daba permiso, el estudiante bajó y ahí quedó la discusión. Unos días después la mamá y el estudiante vinieron a pedirme disculpas porque por la falta grave que cometió el estudiante</p>
15	Profesor 15	4C	<p>Agresiones verbales y físicas. Comentarios fuera del contexto educativo, tono de voz utilizado. Degradación hacia el joven o estudiante. Concidero que somos ejemplo ante los jóvenes. El rechazo del grupo. Inconvenientes con los padres de familia. Acciones de legales. No atender las clases con el docente implicado baja de rendimiento. Falta de interés por el área o</p>	<p>No. Concidero que se deba llegar a compromisos y acuerdos con el estudiant. Existe un debido proceso que se puede cumplir y normalmente se informa al acudiente para que participe de lo ocurrido cuando se vuelve repetitivo.</p>

23	Profesor 23	7B	Logro identificar la falta de ética, respeto y empatía por los estudiantes. Considero que nuestra labor como docentes va más allá de la enseñanza, es saber el porque del comportamiento y buscar una solución. No, porque aunque a diario se nos presenten situaciones donde se pone al límite nuestra paciencia, es importante no juzgar el estudiante sin conocer a fondo la situación. Puede generar miedo en los estudiantes y de este modo afectar el proceso de enseñanza de futuros docentes, así mismo puede afectar la imagen de una institución que con esfuerzo a logrado subsistir. Rechazo por continuar adquiriendo conocimiento y es aca cuando se observa la deserción escolar. Se guía el estudiante hacia caminos erróneos. No porque, aunque tengamos un título, ninguna situación justifica la falta de	Durante mi experiencia no he tenido ninguna dificultad de conflictos. Debido a que conozco mi labor y mis responsabilidades y aunque en muchas ocasiones he perdido la paciencia por falta de compromisos de los estudiantes, por indisciplina, por falta de respeto, considero que ellos están en un proceso formativo que ya tuve, y es mi responsabilidad guiarlos e inculcarles valores para formar seres íntegros, más que juzgar.
24	Profesor 24	7C	Agresión física y/o verbal por parte de docentes hacia sus alumnos en colegios y universidades. No, no he presentado situaciones iguales o similares dentro de las clases (virtuales o presenciales). Falta de motivación a diferentes clases, rechazo al opinar, hacer un comentario o ir por "un camino" diferente al que se "cree" es el correcto. Que los estudiantes no vean en el docente una persona con la cual se pueda dialogar y llegar a un acuerdo frente a situaciones problema.	Como docente he presentado situaciones de conflicto relacionados con llamados reiterados de atención con algunos estudiantes en donde el estudiante no acepta y/o tolera que se le haga un llamado. De igual forma momentos en que los estudiantes al ser cuestionados con alguna conducta, o tema responden de forma agresiva evitando así a dicho cuestionamiento. Como estudiante situaciones en donde por contradecir algún argumento del docente, se iniciaba un conflicto y que en varios casos se terminaba con la frase "yo aquí soy el profesor y ustedes los alumnos".
25	Profesor 25	8A	Se puede evidenciar abuso de autoridad y poder por parte de los docentes. Malos procedimientos en el momento de presentarse un desacuerdo por un tema específico. Si hay algunas situaciones que se presentan continuamente con los estudiantes pero prima el respeto por ellos ya que somos ejemplo de formación. Las implicaciones que se pueden presentar, son apatía y falta de respeto por esa figura de autoridad formativa. Desinterés, desmotivación, por el trato recibido por parte del docente. Falta de interés por aprender. Temor para expresarse. Humillación y descalificación. No volver a la clase. No justifico la reacción de los docentes, porque nosotros debemos ser mediadores de conflicto no generadores del mismo, y	Situaciones de conflicto y desacuerdos con los estudiantes se presentan todos los días. Pero hay que saber manejar los contextos de los estudiantes. El no estar de acuerdo con algunas situaciones, no nos da pie para faltarles al respeto y no escucharlos. Hay momentos que se presentan situaciones de irrespeto y burla por parte de los estudiantes pero en este instante tenemos que pensar y actuar como formadores de una sociedad. El proceder cuando se presenta esta situación en el aula de clase no es ridiculizar al educando sino se llama a parte haciendo ver la falta o realizar un diálogo colectivo, y constructivo de dicha situación. Debemos ser gestores de paz y no de conflicto.
26	Profesor 26	8B	El uso de la violencia como forma de control en su entorno -estudiantes; el abuso del poder que puede llegar a tener un docente en el aula y llegar a ser autoritario. No, debido a que cada niño, joven o adolescente tiene diferentes formas de afrontar sus sentimientos o emociones frente a un contexto, es necesario que se tenga un control o conocimiento de dicho suceso para el aporte de. El temor por parte de un estudiante o el rechazo al aprendizaje y el impacto que esto puede tener en el desarrollo en su vida como ser humano. Puede generar obstáculos de rechazo, miedo o desmotivación para el aprendizaje y como una figura dentro del aula puede ser transformador en lo que ya pueda considerar el estudiante.	Dentro de los conflictos en la escuela, se pueden presentar diferentes situaciones entre el docente y el estudiante; en el cual se puede dar abuso de poder, posición o de ley. Como estudiante, se presentó la situación donde el docente el área de matemáticas al no poder manejar la situación disciplinaria dentro del salón coloca dos estudiantes en sus respectivas sillas en un mesón; para así poder "garantizar" la disciplina y el orden en el aula, al no poder obtener lo que el profesor quería (ya que lo manifestaba con sus gritos en el salón) alzo a un estudiante, lo sentó fúrtamente en su silla y seguido a ello lo abofeteó; cuando todos los compañeros vimos esto causó fue terror en el aula y obligados como estudiantes gracias al miedo infundido a elaborar lo que el profesor solicitaba. No existió ningún aporte frente a su área pero sí un temor al
27	Profesor 27	8C	Se presentan una serie de conductas de conflicto normalizadas o naturalizadas en el que hacer pedagógico por parte de los docentes señalados en los textos. Si me sentí identificado dado que lastimosamente me encontré una vez involucrado en una situación "no ejemplar" en el aula de clase. Las implicaciones en el proceso de aprendizaje afecta a los estudiantes en la medida en que le pueden llegar a perder el sentido de la formación educativa sin encontrarte un trasfondo humano en su	En alguna ocasión encontré a una estudiante con un cigarrillo electrónico, yo lo tomé, lo observo y lo vapeo en frente de los estudiantes sin ningún tipo de ánimo a que me vieran realizando o algo por el estilo. Lo cierto es que no me percaté en ningún punto de las consecuencias o el mensaje de mi acción ante mis estudiantes, hasta que un padre de familia alarmado porque le contó su hija solicitó al plantel revisar la situación y hacer el debido proceso disciplinario.

38	Profesor 38	S/D	Falta de intolerancia y abuso de poder de docente hacia los estudiantes. Rompimiento en cuanto a esos lineamientos y conceptos axiológicos por parte de los docentes. Que apartir de los diferentes sucesos ocurridos estos de una o otra manera afectan en la construcción social del estudiante y de nosotros como docentes en el momento de brindar conocimiento. Posteriormente a ello el redimiento del estudiante no va hacer el esperado, el proceso de aprendizaje del estudiante va a ser limitado desde la parte emocional el estudiante no logrará cumplir las metas propuestas.	Nunca he tenido ningún tipo de dificultad en cuanto al trato con estudiantes porque soy partidario en que así como nosotros como docentes recibimosun respety nosotros también debemos expresar ese respeto hacia nuestros estudiantes; en la cual no podemos faltar a nuestro buen trato y ética profesional la cual nos caracteriza. En el periodo de universidad como estudiante con uno de mis profesores realizaba una serie de comentarios discriminatorios donde decía "no se porque las personas negras quieren estudiar si ellos solamente son buenos para otro tipo de cosas". en ese momento me sentí super vulnerado y discriminado por mi condición de decendencia etnica, donde ese docente no utilizó los mejores terminos y palabras adecuadas para realizar la
39	Profesor 39	S/D	La falta de respeto de los docentes hacia los estudiantes, en varias ocaciones como docente me he alterado con los estudiantes y alzo la voz para que ellos me presten atención. Las implicaciones que puede tener ste tipo de agrecciones es la perdida interesada por el estudio, el temor de volver a la institución, transtornos psicológicos. El estudiante puede sufrir transtornos donde no queira seguir estudiando. No porque no podemos olvidar que debemos tener una etica profesional y entender, que por más situaciones que se nos presente no podemos perder el control.	En una ocasión con un estudiante de grado 10º en clase virtual de artistica, terminando la actividad de danza, le pedí el favor de encender la cámara para ver el ejercicio. El estudiante me dice que no va encender la camara porque mi clase era una "mierda" que para que colocaban estas asignaturas en un colegio, sabiendo que no eran importantantes para su formación. En ese momento me alteré y respondí de manera muy grocera que era un gamin y atrevido como de expresaba hacia mi asignatura. En ese momento ofreci disculpas con el grupo y le pedí al estudiante que se quedara para solucionar
40	Profesor 40	S/D	Agresiones verbales y físicas. Daño psicológico. Intolerancia a la libre expresión. Por experiencia personal a lo largo de mi vida académica he tenido docentes que usaron un lenguaje inapropiado y agresivo efectando de manera negativa las clases. Tratar de controlar o manejar un grupo a partir del miedo no es una situación práctica, ya que esto afecta negativamente a los estudiantes y al ambiente escolar. Daño físico y psicológico a los estudiantes, la pérdida del respeto hacia los docentes. Mal ambiente educativo.	En el bachillerato en grado 11º se presentó una situación de agresividad por parte de un docente de educación física, el docente ingreso al salón gritando e insultando a todos los estudiantes por la pérdida de un balón de microfútbol que habia prestado a un grupo de estudiantes del curso. Realmente me molestó la actitud del docente pues no era la manera correcta de hacer un llamado de atención, mas cuando involucra en sus insultos a todos los estudiantes del curso por una situación presentada con unos estudiantes en específico. Referido a mi molestia y enojo respondí al docente que debía cuidar la manera en la que se refería a todos pues el hecho que un balón se perdiera, no era motivo de reaccionar de esta manera y tomarse tan agresivo insultándonos a todos sin miramiento. Despues de la intervención de mi parte, el docente que nos acompañaba logro calmar al docente de educación física, pues el tampoco se encontraba de acuerdo y conforme con su actuar. Finalmente el docente se calmó, nos pidió disculpas por su reacción mencionando que se encontraba alterado por una situación personal.
41	Profesor 41	S/D	Situaciones de agresividad, basadas en la intolerancia de la persona que orienta a personas en un conocimiento. Hay momentos en que se debe ser tolerante y medir nuestra manera de dirigirnos al grupo o a cada estudiante. Puede frenar en el estudiante el proceso de aprendizaje, marcandolo para toda la vida. Perder la credibilidad por parte de los estudiantes además del respeto. No se puede justificar cuando el docente actua de manera agresiva contra un estudiante que está en una situación de aprendizaje continua, que lo único que pretende es ampliar su	Si se presentan situaciones de conflicto en el manejo de personas de este caso de estudiantes. Siempre de una o tra manera se presenta conflicto que puede en algunos casos ser por el trato, po la exigencia académica o por la forma y manera de realizar un llmado de atención, sobre todo cuando se educa a estudiantes de primaria en la que la mayoría de los padres le dan la credibilidad al niño como es lógico.

42	Profesor 42	<p>Inicialmente considero que en los diferentes casos existe un abuso en la autoridad del docente. También existe una falta en el control de las emociones que se generan ante las diferentes situaciones. Me siento identificada por que en el aula o en la interacción con los estudiantes se generan diferentes situaciones de pueden llegar a provocar diferentes emociones. Depende del tipo de docente que yo sea y de la manera como asumo esos conflictos. Es decir que el docente puede convertirse en mediador o llegar a tomar acciones negativas frente a su proceso de enseñanza. Una vez más hacer uso de su autoridad. Afectaría negativamente los procesos de aprendizaje, pues creo que se rompería ese vínculo entre el docente y el estudiante y por ende el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Hace varios años trabajando como docente de preescolar una de mis estudiantes le dijo a sus padres que yo le había sujetado muy fuerte el brazo y le había jalado. Afortunadamente en la institución habían cámaras dentro de los salones y se evidenció que tal situación nunca había ocurrido. Recuerdo que estuve varias reuniones con los padres de familia de la niña, con la directora de la institución, con la niña, en fin. Después de ello se aclararon las cosas y los padres de familia solicitaron excusas. Sin embargo en uno como docente queda esa sensación de enojo, tristeza y malestar por que se puso en tela de juicio su actuar como docente. De ahí decidí continuar con mi trato respetuoso, afectuoso y normal hacia la niña, sin generar otro tipo de trato</p>
43	Profesor 43	<p>Que en todas se está vulnerando la integridad no sólo física sino psicológica del estudiante, y que no tienen en cuenta la opinión de ellos y no les dan derecho a defenderse. Considero que si es reiterativo una agresión, se genera un ambiente de desánimo con las partes implicadas, haciendo las clases monótonas, y no hay una motivación para un desarrollo integral y un bajo nivel emocional.</p>	<p>En mi carrera universitaria tuve una profesora de literatura que desde principio de clases, por todo me ponía problema, nada le gustaba, pero en mis evaluaciones y trabajos tenía buenas notas, en ese momento yo acababa de tener a mi hija y estaba en dieta todavía y iba a estudiar para no atarsarme, ella no le gustaba eso, y mi hija no teía sino menos de 1 mes y necesitaba de mi, y fue un semestre difícil, porque por todo ponía problema, era agresiva y grosera para responder, yo la ignoraba mi propósito era terminar mi carrera.</p>
44	Profesor 44	<p>En los textos se seprentan un común denominador que tiene que ver con proceso de autoritarismo y poder (negativo) reflejados en la humillación y agresión. Falta de reconocimiento de la otredad y desconocimiento del contexto. La identificación se puede dar en varias direcciones: 1. La influencia de los medios de comunicación al viralizar estos temas producto de las nuevas realidades del siglo XXI. 2. La interacción desde el contexto escolar que devela la complejidad comportamental del ser humano como individuo y sujeto. Falta de credibilidad y validez del proceso de enseñanza y formación, debido al no cumplimiento del espíritu de la educación; en cuanto a que se vulnera derechos y libertades de los sujetos sociales en la construcción de su ser. Desde el aprendizaje entendido como formación integral; puede tener afectación en la esencia misma de los procesos; si se tiene en cuenta que para el éxito del aprendizaje factores como interacción humana -ambientes de</p>	<p>En la experiencia como docente uno se encuentra con situaciones diversas de interacción, conflicto y choque de posturas ideológicas, éticas y axiológicas. Esto quiere indicar que el maestro como formador debe potenciar herramientas de orden emocional y racional que permitan la autorregulación y el autocontrol. Considero que, estos dos aspectos son relevantes para poder reconocer nuestros comportamientos en torno al otro. Otro aspecto a tener en cuenta es el reconocimiento del otro como sujeto social, en cuanto a sus diferencias y posturas del mundo. Los maestros y maestras debemos propender por garantizar los derechos-deberes y libertades de los niños, y niñas y jóvenes; este presupuesto nos debe orientar que es un principio no negociable ni discutible. Derecho a educarse, a la libre expresión, al disenso a la tolerancia; debe ser inherente y no nos podemos permitir acciones carentes de autocontrol y autorregulación.</p>

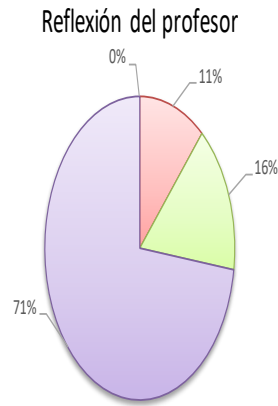
LA INVISIBILIDAD DEL CONFLICTO EN EL AULA: UN FENOMENO QUE REQUIERE DE LA REFLEXION DOCENTE											
Información recolectada en la intervención a los profesores:											
Nº	Nombre profesor	CURSO	Actividad 1	Actividad 2							
				Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Situación 6	Situación 7	Situación 8
1	Profesor 1	TA	Si, analizo el comportamiento de las personas cercanas. Su comportamiento, Su forma de hablar, cuando comenta las cosas como lo hace, los escucho. Si, siempre me pongo en su lugar para comprender. Separación de padres, hay un cambio total en los estudiantes. Trato de los adultos. La mentira, no entiendo que está pensando la otra persona para llevarlo a ese comportamiento. Fácil, me ayudan a darle un cambio a mi forma de pensar y actuar.	Ninguna	Preocupación Tristeza Aburrimiento	Ira	Alegría Confianza Felicidad	Culpabilidad	Preocupación	Preocupación	Tristeza
2	Profesor 2	TB	Si pero no alcanzo a conocer todo el grupo, ya que cada estudiante es un mundo diferente, en un contexto diferente, pero trato de acercarme más a los estudiantes que veo que muestran emociones como ira, intranquilidad y generalmente encuentro situaciones particulares que están afectando a ese estudiante. Si, soy comprensiva, tolerante, ponerme en los zapatos del estudiante, lo relaciono con mis hijos con algún integrante de mi familia y yo siempre escucho las razones del actuar de los demás. Los que requieren de profesionales como psicólogos ya que presentan conductas de agresividad, no acata normas y parámetros establecidos y que los trabajo durante un periodo y no veo el cambio. A pesar de utilizar muchas estrategias, recursos y ayuda de compañeros. Facilmente porque cada situación ayuda a buscar estrategias, a cambiar rutinas, a cometer menos errores, a manejar mejor las situaciones. Ser mejor día a día.	Preocupación Sorpresa	Ira Tristeza	Preocupación Aburrimiento	Felicidad Euforia Entusiasmo	Culpabilidad Ansiedad	Preocupación Aburrimiento	Preocupación Culpabilidad	Tristeza Culpabilidad
3	Profesor 3	TC	Si, siempre que llego al aula los observo y miro sus comportamiento del día a día. Algunos se muestran en ocasiones agresivos o apáticos cuando por lo general no lo son. Me acerco a preguntarles el por qué de su comportamiento. Me es útil entenderlos en ocasiones me pongo en su lugar porque los he vivido. Hay ocasiones los niños llegan tristes porque algún compañero los agreda. En estos tiempos donde los niños lo tienen todo y a avanzado la tecnología no comprendo por qué ellos son agresivos, no se colocan en el lugar del otro, les falta empatía. Todos los días aprendo que cada ser es un mundo diferente. He aprendido que a nuestros niños les falta amor por su ser y al otro. Dificilmente lo he tenido que aprender.	Indiferente	Tristeza Ansiedad	Tristeza Ira	Tranquilidad	Vergüenza	Preocupación Aburrimiento	Preocupación	Confianza Tristeza
4	Profesor 4	1A	Si, soy observadora de las emociones y sentimientos de las personas que me rodean, porque de ello depende una interacción positiva y asertiva. Si, comprendo las diferentes emociones de las personas, porque de la misma manera como yo las comprendo me gustaría que lo hicieran con míigo. En ocasiones he pasado por situaciones personales algo difíciles que hacen que no controle mis emociones porque tiendo a estar sensible y no he logrado la comprensión de personas cercanas a mí porque critican mi actuar. No logro entender cuando a los estudiantes se les habla de situaciones que puedan pasara por sus acciones y siendo conscientes lo hacen. Si, aprendo con facilidad de las diferentes situaciones de la vida sean negativas o positivas porque me ayudan a corregir y fortalecer mi pensar y actuar.	Molestia Preocupación	Preocupación Tristeza Ansiedad	Tristeza Aburrimiento	Alegría Euforia Entusiasmo	Admiración Alegría Satisfacción	Preocupación Tristeza	Preocupación	Ansiedad Sorpresa
5	Profesor 5	1B	Si procuro observar observar con detalle lo que sucede a mi alrededor, analizar cada caso consultario como una forma de autoevaluarme en la labor diaria. No es fácil puede que la apronta este sintiendo muchas cosas pero no las demuestra o las neutraliza muy fácil y esto hace que sea difícil decirlo. Cuando interactuan se ve rechazo serida y la intolerancia. Trabajo con niños muy pequeños pero si se ve mucho eso, ellos están en una época egocéntrica en la que poco a poco aprenden a compartir pero en ocasiones se ve muy marcada esa actitud. Como me gusta observar mucho aprendo fácil y procuro mejorar	Sorpresa	Preocupación	Preocupación	Alegría Felicidad	Vergüenza	Tristeza	Preocupación	Admiración

10	Profesor 10	3A	En algunas ocasiones si lo he logrado detectar con mayor facilidad ya que el estudiante presenta cambios muy evidentes frente a su actitud. En ocasiones ya observo e inicio a indagar quizá por qué? El estudiante es muy introvertido si ya hace parte de él o tiene una situación particular. Si, me es fácil comprender algunas emociones, por ejemplo el caso de una niña que no tiene mamá y en ocasiones se le nota triste pero evade establecer conversación. Pero finalmente llora y cuenta lo que está sintiendo, por su puesto que está unido al pendiente y comprende sus determinadas situaciones. Puedo comprender que algo pasa. Pero el comportamiento que me es más difícil comprender es cuando el estudiante es agresivo. Hay situaciones en las cuales un estudiante no expresa mediante el diálogo por ejemplo no se sienta en mi silla. Opta por agredir al compañero para que se levante de su silla. Si aprendo ya que he tenido la experiencia por ende trato de prevenir para que no suceda lo mismo.	Ira	Ira Preocupación	Preocupación	Sorpresa Desconfianza	Desconfianza	Preocupación Tristeza	Preocupación	Preocupación Tristeza
11	Profesor 11	3B	No soy una persona sensata, por ello trato de observar el comportamiento, actitud o lenguaje no verbal de las personas, para tener un indicio de la situación. No siempre se expresa con palabras lo que sentimos. En la mayoría de situaciones me es fácil comprender los sentimientos del estudiante y las reacciones también. Sin embargo en algunas ocasiones no encuentro lógica en lo ocurrido. Puede que esté pensando o tratando de comprender desde el lado equivocado. Por ejemplo, cuando un estudiante golpea a otro sin razón aparente. Al indagar aparentemente no habla "motivos" para lastimar al compañero. Pero es que no siempre la palabra te cuenta que pasó o que estaba pensando y desde cuando ocurre. En la mayoría de circunstancias si, por pasar en lo ocurrido, las reacciones que se han presentado, al identificarme con la situación. Sin embargo, me he dado cuenta el día de hoy, que aún hay momentos en los que cometo errores y he tenido a mi misma respuesta o reacción que a que mejorar la situación... Como buscar otra estrategia.	Sorpresa Ansiedad	Ira	Tristeza	Alegría	Diversión Sorpresa Sospecha	Preocupación	Preocupación Tristeza Culpabilidad	Duda
12	Profesor 12	3C	Considero que me he quedado corto en algunas ocasiones ya que hay estudiantes que se dejan "leer" muy fácilmente con sus expresiones y se puede percibir que algo le ocurre; al contrario de otros que son muy reservados y por más que se trate de querer ayudarlos no dicen nada. Algo que considero un punto a favor es que en los descansos aprovecho para indagar sobre la vida familiar de mis estudiantes cada día me acero a uno. No porque todos somos una caja de sorpresas "ahorita estamos bien, más tarde no se sabe", muchas veces no me entiendo ni yo mismo. El porque reaccionan de una forma agresiva "respuesta" frente a alguna situación, sin antes indagar cual fue el causante de la situación. Fácilmente, por que tengo muy en claro que del error se aprende y siempre nos deja una enseñanza y también aprendo de lo positivo porque si algo sale bien, la idea es mantenerlo o mejorarlo.	Ira	Risa	Ninguna	Alegría	Risa	Preocupación	Preocupación	Admiración
13	Profesor 13	4A	En algunas ocasiones, ya que hay estudiantes que expresan fácilmente alguna emoción, como hay otros que es difícil darnos cuenta si sucede algo y realmente no nos tomamos el tiempo para poder verificar emociones que pueden afectar el desarrollo del proceso de aprendizaje. No es fácil, ya que una estudiante callada, tímida, puede ser porque perdió a su mamá en quien veía todo su apoyo, no puedo reemplazar a su mamá, no puedo ponerme en sus zapatos para comprender lo que se siente. En algunas ocasiones es la inseguridad del estudiante para responder en clase alguna pregunta, les cuesta aceptar que se pueden equivocar y que esa es la forma de aprender. El hacer caso omiso a los llamados de atención por su disciplina en clase. Interrumpir durante una explicación por algo que ya se había aclarado. Si, a veces es importante atravesar por ciertas situaciones para comprender en que estoy fallando y tratar en cambiar. Es difícil ya que a todos nos cuesta comprender que nos equivocamos.	Ira Molestia	Tristeza Ansiedad	Preocupación	Satisfacción Entusiasmo	Vergüenza	Sorpresa Aburrimiento	Preocupación Tristeza	Admiración Entusiasmo

Anexo 5. Resultados instrumentos de salida.

Proyecto de investigación: La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.																																	
Consolidado de la información recolectada. Categoría reflexión del profesor (RP)																																	
subcategoría		RP0.			RP0.			RP1.			RP2.			RP3.			RP4.			RP5.			RP6.										
Nº	Escala Liker	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				
	Consolidado	0	4	27	14	0	5	8	32	0	5	7	32	0	1	15	28	0	2	16	27	0	4	15	25	0	5	16	24	0	2	16	27

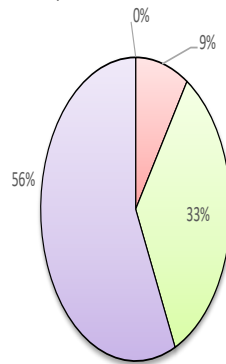
Nunca	0%
Ocasionalmente	11%
En bastantes ocasiones	16%
Todo el tiempo	71%



■ Nunca
 ■ Ocasionalmente
 ■ En bastantes ocasiones
 ■ Todo el tiempo

Nunca	0%
Ocasionalmente	9%
En bastantes ocasiones	33%
Todo el tiempo	56%

Reflexión del profesor creencias subyacentes



■ Nunca
 ■ Ocasionalmente
 ■ En bastantes ocasiones
 ■ Todo el tiempo

Proyecto de investigación: *La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.*

Consolidado de la información recolectada. Categoría: Obstáculos emotivo afectivos (OE)

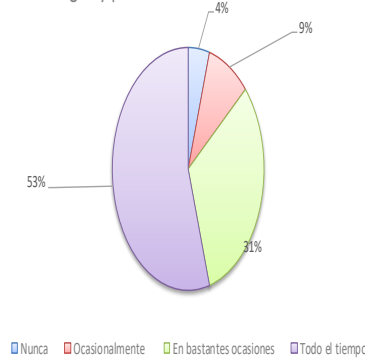
N°	Escala Likert	OE1.1				OE2.1				OE1.2				OE2.2				OE1.3				OE2.3				OE1.4				OE2.4				OE1.5				OE2.5			
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	Consolidado	0	12	27	6	10	20	7	8	0	5	30	10	42	3	0	0	0	10	18	17	22	21	2	0	0	1	21	23	22	9	8	6	0	2	24	19	21	11	6	7

OE1.6				OE2.6				OE1.7				OE2.7				OE1.8				OE2.8				OE1.9				OE2.9				OE1.10				OE2.10			
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
0	5	26	14	15	27	3	0	0	3	29	13	8	13	11	13	0	4	24	17	31	13	1	0	2	18	22	3	40	5	0	0	0	11	26	8	16	27	2	0

1				2				3			
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
0	2	17	26	0	4	21	20	2	4	14	24

Nunca 4%
 Ocasionalmente 9%
 En bastantes ocasiones 31%
 Todo el tiempo 53%

Origen y permanencia de las emociones



Anexo 6. Evidencias trabajo con los profesores

