

El miedo en la interacción profesor-alumno

JORGE FABRES CAMPOS
Universidad Católica del Maule, Chile

Introducción

Al ingresar a la escuela, sobre todo en la enseñanza básica, los niños deben enfrentar una serie de desafíos y acomodar sus esquemas cognitivos, emocionales y afectivos a las exigencias del ámbito escolar, todo ello con la finalidad de tener una mejor adaptación al nuevo medioambiente que empiezan a conocer. Aquí nace para el niño una serie de desafíos, pues debe analizar y diferenciar lo real de lo imaginario y para ello tomará como base la calidad de sus interacciones y experiencias sociales.

Esto en sí trae un conjunto de consecuencias ya que, debe abrirse desde la familia protectora, a la escuela para establecer nuevos vínculos afectivos entre sus pares y el profesor, los cuales pasan de ser personas extrañas a compañeros de su nueva realidad. El niño debe atravesar por etapas que involucran el logro de ciertas competencias y el desarrollo de habilidades cognitivas, pero también emocionales, especialmente referidas a sus vinculaciones afectivas, sobre todo dentro de la sala de clases.

En la interacción en la sala de clases, la relación profesor-alumno es una de las variables principales a las que se estará atento. Esta interacción depende de múltiples factores como la formación del profesor, la metodología de enseñanza utilizada, el desarrollo psicológico del alumno, el contenido y la complejidad de éste, entre otros varios aspectos.

El aprendizaje ocurre en un momento, es una síntesis de muchas cosas. Como lo expresa claramente Juan Cassasus, por una parte, está todo lo que el estudiante lleva consigo: sus capacidades, su historia, sus conocimientos y sus estados anímicos y está todo lo que trae el profesor: sus capacidades, su historia, sus conocimientos y sus estados de ánimo, pero también su pedagogía, sus pensamientos, su manera de ver a los estudiantes, como también las condiciones en las cuales se desempeña. El momento del aprendizaje es un momento en que se sintetiza todo lo anterior, y se produce en los alumnos cuando ellos se enfrentan con nuevos conocimientos, este ocurre en dos tiempos. El primero, es el de su apertura personal, corporal, emotiva y mental a algo nuevo. El segundo, es el de la incorporación de lo nuevo a su manera particular de vivir su vida.

Al respecto, el resultado sobre el cual insiste Cassasus es más preciso aún, y su peso es más fuerte que el conjunto de otros factores reunidos. Se trata de la presencia o ausencia en la escuela de un ambiente emocional favorable, o no, al aprendizaje y aquí el autor presenta una imagen de una clase casi ideal, en la cual una profesora muy preparada transmite a los niños el gusto por el conocimiento y dedica lo esencial de su trabajo a establecer buenas relaciones con los estudiantes.

La presente investigación tiene como objetivo, principalmente, comprender el significado que le otorgan los profesores al miedo que se produce en la práctica pedagógica, y específicamente distinguir cuales son las conductas o actitudes del profesor que provocan miedo en los alumnos.

El trabajo se constituye, principalmente, por tres elementos; el primero consiste en la presentación del problema, preguntas de investigación y objetivos. En segundo lugar corresponde el marco argumentativo que describe de modo general un acercamiento al concepto de emoción, algunos enfoques importantes del análisis de una emoción, también desde una perspectiva neurológica y un acercamiento conceptual al miedo. En tercer lugar, la presentación del marco metodológico las conclusiones y las referencias bibliográficas.

El análisis empírico consiste en un estudio cualitativo de carácter etnográfico que contempla un estudio de caso y es transeccional, basado en la descripción, interpretación y análisis de los datos, éste se llevó a cabo mediante la triangulación entre las entrevistas, observaciones y grabaciones realizadas.

Finalmente, las preguntas que orientan metodológicamente el análisis son: ¿Qué ocurre cuando el profesor causa miedo a los alumnos dentro de la sala de clases? ¿El profesor utiliza el miedo como una estrategia de enseñanza o sólo lo aplica como un elemento sancionador de conductas? ¿El profesor percibe cuando sus alumnos tienen miedo dentro de la sala de clases? ¿Qué ocurre con aquellas metodologías que causan miedo a los alumnos? ¿Se siguen utilizando y con qué finalidad? ¿Existen conductas emitidas por el profesor de Educación Básica, que provoquen miedo en los alumnos de 5.º básico? ¿Cree el profesor de Educación Básica que presenta conductas que provoquen miedo en los alumnos? ¿Reconocen los alumnos de 5.º año tener miedo ante determinadas conductas presentadas por el profesor? ¿Son acaso las tareas más que las conductas las que producen este tipo de emoción? A través de estas preguntas y de muchas otras se fue perfilando el sentido de esta investigación.

Planteamiento del problema

Muchos de los problemas emocionales de los niños pueden explicarse por los cambios complejos que se han producido en las pautas sociales en los últimos cuarenta años, la falta de respeto hacia las escuelas como fuente de autoridad, el tiempo cada vez más reducido que los padres dedican a sus hijos y la influencia penetrante y negativa de la televisión u otros medios de comunicación, pueden ser mencionados como algunos de los factores relevantes en este cambio social.

De la misma forma como lo expresa L. Shapiro, la vida tecnológica y cibernética actual enfrenta a las personas a desafíos emocionales de alta exigencia y calidad. Aunque la ira sigue desempeñando una función importante en la estructura emocional, la naturaleza no anticipó que podría ser fácilmente provocada en medio de un "taco" de automóviles, mirando la televisión, o jugando con videojuegos. Sin duda nuestro desarrollo evolutivo no pudo tomar en cuenta la facilidad con que un niño de diez años podría encontrar un arma y dispararle a un compañero de curso por un insulto.

Entonces, al acercarse al ámbito pedagógico, se puede decir que cuanto menos comprenda un estudiante sus propios sentimientos, más preso será de ellos. Cuanto menos comprenda los sentimientos de los otros, mayor probabilidad tendrá de interactuar en forma inapropiada con los compañeros y por lo tanto no logrará asegurarse un lugar apropiado dentro del grupo curso.

Así, Edgar Morin en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, señala que para atender las profundas transformaciones experimentadas por la sociedad, es necesario remitirse a nuevos vínculos; el vínculo entre el desarrollo cognitivo-intelectual, la formación personal y valórica y el desarrollo de la conciencia emocional. Esto porque lo que está cambiando, no es sólo el mundo en el que vivimos, sino también la forma de comprenderlo, así como la forma de entendernos y relacionarnos. Al incorporar la dimensión emocional al proceso de transformación de la escuela, se torna posible la ampliación de la capacidad de conciencia y atención frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo.

Por lo tanto, la conducta inteligente de un estudiante puede ser restringida o expandida según sea el ambiente emocional que emane de la convivencia con sus profesores. Así, el miedo, la envidia, la rivalidad, limitan su conducta inteligente porque estrechan el espacio de relaciones en que se desenvuelven. Los alumnos y alumnas son seres que aprenden tanto en el dominio emocional como racional. La emocionalidad que viven en su niñez y preadolescencia, es conservada por ellos como cimiento del dominio psíquico que generarán como adultos.

El miedo es, sin duda, una experiencia dolorosa y paralizante, que disminuye la felicidad de vivir en niños y adultos. Un estudiante asustado es un alumno que se retrae, que no explora ni busca nuevos horizontes, sólo busca la seguridad y, por lo tanto, no tiene capacidad de arriesgarse. Un alumno con miedo no tiene confianza en su capacidad de enfrentar los desafíos, es decir, como no puede tener confianza en sí mismo, tiene que buscar seguridad y refugio en otros o se siente impotente para salir al exterior, porque percibe que carece de las fortalezas necesarias.

El miedo, es una experiencia no cristalizante, adversa, que provoca freno u obstaculiza los mecanismos de promoción de los alumnos; reflexionar e investigar respecto de él en la interacción en el aula es un paso importante. El estudiante que se retrae, que no sale al mundo exterior por su miedo a los peligros, se empobrece y, si hace de esto una conducta habitual, se transformará en un escolar que se caracterizará por presentar evitación de conductas en situaciones difíciles, transformándose en un alumno inseguro y poco decidido.

En su libro *La diversidad de las emociones*, Olberg Hansberg afirma que el miedo produce una descarga importante de adrenalina y un aprendizaje de cómo manejarlo, sin embargo, si el niño se siente muy presionado o criticado por su reacción ante esa situación, no aprenderá nada y además de permanecer ese miedo en concreto, aparecerá otro a sus propias reacciones.

Preguntas de investigación

- ¿El profesor se da cuenta de que atemoriza a sus alumnos?, ¿qué piensa de ello?
- ¿El miedo puede llegar a constituirse como una estrategia de enseñanza?
- ¿Por qué el profesor atemoriza a sus alumnos?
- En una clase, ¿de qué manera el profesor atemoriza a sus alumnos?
- Cuando un profesor intimida a los alumnos, ¿lo hace con un propósito pedagógico?

- ¿Qué estrategias metodológicas utiliza el profesor para provocar miedo en los alumnos?
- ¿El profesor utiliza el miedo sólo como un elemento sancionador de conductas?

Objetivo general

- Interpretar qué conductas y/o actitudes del docente, provocan miedo a los alumnos de NB3 en el sector de aprendizaje Comprensión del Medio Natural y Social de la escuela de HUILQUILEMU, comuna de San Clemente, Talca.

Objetivos específicos

- Determinar cuáles son las conductas y/o actitudes realizadas por los docentes que provocan miedo en los alumnos.
- Describir de qué forma la emoción miedo está presente en la relación profesor-alumno, en la sala de clases.

Marco argumentativo

Las emociones son inseparables de la idea de premio o castigo, placer y dolor, acercamiento o huida, ventaja o desventaja personal. Y por último, es inevitable que sean inseparables de la idea del bien y del mal. (A. Damasio, 1999).

El marco argumentativo de este trabajo se construye sobre la base de tres ejes principales que aportan antecedentes recogidos de diversas fuentes. Comprender y describir el miedo en la interacción profesor-alumno, ha requerido en primer lugar de una aproximación conceptual respecto de las emociones que serán abordadas desde diferentes perspectivas, principalmente con una orientación neurológica; además serán expuestos algunos enfoques importantes en el análisis de una emoción que podrían llamarse: de la sensación, fisiológico, conductual, evaluativo y cognoscitivo, todos ellos desde una orientación filosófica. Para terminar se expondrán en él algunas definiciones y reflexiones acerca del miedo.

Lo que distinguimos en la vida cotidiana como emociones, son distintas dinámicas relacionales o distintas clases de conductas relacionales. Desde la perspectiva de H. Maturana, biológicamente, lo que distinguimos son distintas dinámicas corporales que especifican en cada instante lo que un organismo puede o no puede hacer en una conducta relacional. O dicho aún de otra manera, las distintas emociones que distinguimos en el vivir cotidiano, corresponden a distintos dominios de acciones relacionales.

Una emoción tiene al menos tres componentes necesarios: una experiencia que se puede sentir en el cuerpo, la cognición o el pensamiento y una reacción expresiva. Sin embargo, la emoción es un concepto muy complejo, porque no sólo implica estos tres componentes, sino también las relaciones entre ellos y su origen en el tiempo.

En organismos equipados para sentir emociones, es decir, para tener sentimientos, las emociones llegan a la mente al tiempo que ocurren, en el aquí y ahora. Pero en organismos equipados con conciencia, esto es, capaces de saber que tienen sentimientos, se alcanza otro rango de regulación. Como señala A. Damasio, la conciencia permite conocer los sentimientos y así promueve internamente el impacto emocional, permitiendo que las emociones impregnen el proceso de reflexión a través de los sentimientos. Tanto la emoción como la conciencia cooperan en la supervivencia del organismo.

La facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de un comportamiento irracional. Así pues, según E. Morin, no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino una interacción entre afecto e inteligencia. De cierta manera diríamos que la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales.

No se trata de decir que no seamos seres racionales, o que la influencia positiva de ciertos sentimientos decida en lugar nuestro. Sólo se sugiere que ciertos aspectos del procesamiento de emociones y sentimientos son indispensables para la racionalidad. En su visión afirmativa los sentimientos nos encaminan en la dirección adecuada, nos llevan a un lugar apropiado en un espacio decisorio en que podemos poner en acción, convenientemente, los instrumentos de la lógica.

Enfrentamos la incertidumbre cada vez que tenemos que hacer un juicio moral, decidir el curso de una relación personal, elegir medios que impidan la miseria en la ancianidad, planear la vida que tenemos por delante. Emociones y sentimientos, junto con la encubierta maquinaria fisiológica subyacente, nos asisten en la amedrentadora tarea de predecir un futuro incierto y planear consecuentemente nuestros actos.

Los sentimientos, y las emociones de que derivan, no son un lujo; sirven de guías internas, ayudan a comunicar a otros señales que también los pueden guiar. Tampoco son intangibles; al revés de lo que piensa la ciencia tradicional, los sentimientos son tan cognitivos como otras percepciones. Resultan del curiosísimo arreglo fisiológico que ha transformado al cerebro en la audiencia cautiva del cuerpo.

Finalmente, como señala Damasio, descubrir que un determinado sentimiento depende de la actividad existente en cierta cantidad de sistemas neurales específicos que interactúa con diversos órganos, no rebaja su categoría de fenómeno humano. Ni la angustia ni la euforia que pueden brindar el amor o el arte se devalúan porque se comprendan algunas de las miríadas de procesos biológicos que los hacen ser lo que son. La verdad debería ser, precisamente, lo opuesto: nuestra admiración tendría que aumentar ante los intrincados mecanismos que posibilitan esa magia. Los sentimientos son la base de lo que los humanos han descrito durante milenios como el alma, o espíritu humano.

Algunos enfoques importantes del análisis de una emoción

La teoría fisiológica más notable es la teoría de la emoción de W. James. Éste realiza una descripción de los trastornos fisiológicos que están por debajo de las emociones. Argumenta que el hecho de sentir la emoción no es sino la percepción de estos trastornos fisiológicos. Para defender esta afirmación pide imaginar cuál sería la emoción si le quitan todos los sentimientos de agitación, viscosidad, temblor,

rubor, etc. Lo único que quedará es una percepción intelectual, por ejemplo, la percepción del peligro sin el sentimiento real del miedo.

Los proponentes de las teorías conductuales se concentran en otro rasgo prominente de la emoción: la conducta emocional. Por lo tanto, la conducta observable, no la experiencia privada, es la base para analizar la emoción. Mientras se trate de llegar a lo que es una emoción pensando en las propias experiencias de la cólera, el amor y otras semejantes, parece natural pensar que la emoción es principalmente algo que se siente en nuestro interior. Sin embargo, no sólo cada uno experimenta sus emociones, sino que es posible observar las emociones de otros. Ver la culpabilidad escrita en el rostro de alguien; ver el fulgor de la hostilidad o el enrojecimiento de la excitación. Además, a veces descubrimos nuestros verdaderos sentimientos observando nuestras acciones.

Parte de la lógica de la vergüenza es que cualquiera que se sienta avergonzado debe también albergar alguna creencia que le indica que ha actuado mal. Hay otro grupo grande de teorías que sostienen más directamente que las emociones son, por lo menos en parte, evaluaciones. Según algunos teóricos, como Sartre, las emociones son o se parecen a juicios de valor o creencias no expresadas. La melancolía es una creencia de que nada vale la pena. Según otros, por ejemplo Scheler, las emociones son "percepciones" de valor análogas a las percepciones sensoriales de los colores y los sonidos. Otros teóricos, como Hume, sostienen que las emociones son simplemente sensaciones agradables o desagradables o actitudes en pro o en contra sobre las cuales se formulan las creencias de valor.

En las teorías cognoscitivas son aquellas en que las emociones son consideradas total o parcialmente como cogniciones o como algo que depende lógicamente o casualmente de las cogniciones. La cognición, en este contexto, puede ser simplemente una creencia o una interpretación de una cosa o una situación.

En otro conjunto de teorías cognoscitivas más contemporáneas se postula una conexión lógica entre la emoción y la cognición. En su mayor parte derivan de un movimiento filosófico llamado "filosofía lingüística", cuya tesis principal es que si se desea entender determinado fenómeno, se debe examinar la forma en que se habla de él y especialmente las restricciones lógicas que gobiernan el uso correcto de términos que se refieren a este fenómeno. Por eso, en el caso de la emoción, debemos examinar los criterios para el uso correcto del término de emoción. Por ejemplo, ¿bajo qué condiciones tiene sentido decir "estoy enojado"? Aquí no se trata de lo que de hecho se siente, sino de lo que se puede decir lógicamente sobre las emociones.

Algunas emociones parecen ser más físicas que otras; algunas parecen totalmente ligadas a las creencias de una persona, de tal manera que la expresión física y la fisiológica parecen casi ajenas. Algunas emociones parecen ligadas a las circunstancias inmediatas, otras parecen ser posibles bajo casi cualquier circunstancia. Algunas están claramente conectadas con el placer y el dolor; otras, como la curiosidad científica o el amor a la justicia, parecen carecer de egoísmo, algunas emociones se pueden cambiar fácilmente por medio de la discusión racional; otras no pueden cambiarse. Algunas emociones parecen estar completamente fuera de nuestro control, mientras que otras parecen ser en gran parte voluntarias.

Se ha sugerido con mucha frecuencia que las emociones son esencialmente irracionales, sin tratar de explicar qué significa esto. Ante todo, si las emociones abarcan creencias, es obvio que no son no-

racionales, como una simple jaqueca o una uña enterrada. Al constituir, en parte, fenómenos cognoscitivos y evaluativos, las emociones presuponen racionalidad en el sentido psicológico: la habilidad para usar conceptos y tener razones para lo que uno hace o siente.

El miedo, una emoción recurrente

Es evidente, en efecto, que el hombre que tiene miedo, tiene miedo de algo. Aun tratándose de una de esas angustias imprecisas que suelen experimentarse en la oscuridad, en un pasadizo siniestro y desierto, también se trata de un miedo de ciertos aspectos de la noche, del mundo. Lo que condena la emoción es una percepción, una representación señal. Pero se tiene la impresión de que la emoción se aleja del objeto para absorberse en sí misma. Jean Paul Sastre precisa que no son precisas muchas reflexiones para darse cuenta, al contrario, de que la emoción vuelve a cada instante al objeto y se nutre de él, por ejemplo la huida con miedo, como si la huida no fuera ante todo una huida ante cierto objeto, como si el objeto del que se huye no permaneciera constantemente presente en la misma huida, como su tema, su razón de ser, como aquello ante lo cual se huye.

Otra caracterización es que el miedo y las emociones que se le asocian han de distinguirse de, por ejemplo, un estado de angustia o de ansiedad en que el miedo requiere de un objeto. Cuando se tiene miedo, es de algo o de que algo sea el caso. Así, al hablar de miedo se está refiriendo casi exclusivamente o a la reacción de sobresalto, que es una reacción pasajera ante un estímulo inesperado, o lo llamado "miedo-emoción" o "estado de miedo", esto es, al miedo en cuanto miedo experimentado en una ocasión dada y ante cierto objeto o estímulo que lo causa; o se refieren a la tendencia que tienen los animales y el hombre a experimentar estos estados.

Ante una acción futura, el sujeto teme que él no podrá hacer, lograr o completar algo que se ha propuesto o algo que quiere o que tiene la intención de hacer y lograrlo o, al menos, intentarlo, depende únicamente de él. ¿Es verdad que siempre que hay miedo, éste es causado, entre otras cosas, por un estado de incertidumbre? Existen bastantes ejemplos que muestran que el miedo puede resultar tanto de creencias que implican certidumbre, como de creencias que implican incertidumbre y que, en ambos casos, el individuo que las tiene describiría como miedo la emoción que siente.

Por lo tanto, nuestra actitud frente al miedo y llevándolo a un contexto escolar, puede provocar un rechazo a la realización de una tarea produciendo reacciones fisiológicas como la transpiración en las manos, la agitación del corazón, entre otras e induciendo una respuesta negativa que limita a la hora de reaccionar y probablemente, en el mejor de los casos, permita huir o refugiarse de la situación de peligro. De una forma más positiva, el miedo ofrece el apoyo motivacional para aprender nuevas respuestas de enfrentamiento que eviten que la persona se enfrente con el peligro, para ello el organismo crea ciertos patrones de respuesta que permiten resolver los conflictos cognitivos y de esta forma proteger al sujeto de la situación negativa que lo afecta.

Los miedos asociados a cada fase del desarrollo del niño o adolescente son miedos evolutivos, que pueden resultar normales, si no se viven de manera muy intensa, o en algunos casos pueden ocasionar traumas o fijaciones que se llevan a otras etapas del desarrollo. Esto dependerá del desarrollo integral del niño y cómo él va creando patrones de respuesta, ya sea mediante la imitación o de sus procesos

cognitivos. En este trabajo, se prestará mayor atención a la etapa involucrada en el estudio que implica a los niños de edad media (niñez, 6-11 años), quienes pueden diferenciar las representaciones internas de la realidad objetiva, lo cual propicia que los miedos sean ahora más realistas y específicos, desvaneciéndose los temores a los seres imaginarios.

Por lo demás, merece la pena resaltar que durante la niñez media adquieren gran relieve los temores a la crítica y al fracaso, además de los miedos asociados al ámbito escolar. Los miedos en la sala de clases están marcados por la interpretación que el alumno hace de las conductas del profesor, especialmente cuando éstas se refieren a castigos, llamados de atención, exigencias de tareas, esto último siempre en relación a la dificultad y el tiempo que se disponga para su abordaje.

En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su convivir, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase, según sea la emoción que las sustente. Por ejemplo: un alumno molesto o atemorizado no realizará acciones favorables para el aprendizaje de las materias o contenidos tratados por el profesor en ese momento, como manifestar su interés en participar, hacer consultas, pedir nuevos ejemplos, discutir un concepto. Por el contrario, un alumno motivado e interesado sí podrá hacerlo, favoreciendo así la construcción de su aprendizaje.

Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, toda vez que la expresión de las conductas emocionales, particularmente del miedo, son abordadas desde una perspectiva descriptiva-interpretativa ya que los datos se obtienen de los propios actores de la problemática en la realidad o el contexto en el cual se está incursionando.

Como características de esta metodología se pueden señalar que son estudios exhaustivos en pequeña escala, basados en la exploración intensiva de unos pocos casos. La investigación cualitativa es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva. Es un tipo de investigación holística, en tanto abarca el fenómeno en conjunto. Es una investigación recursiva, por tanto su diseño es emergente, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación, lo que permite reformular constantemente el problema inicial, para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno.

Se pretende realizar un análisis detallado del comportamiento y de su significado en la interacción social diaria en la sala de clases. Es una investigación "desde dentro" que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Es el caso de este estudio, en la medida que abarca un aspecto subjetivo de los docentes, muchas veces determinante en el aprendizaje de sus alumnos, como lo son las emociones y específicamente el miedo que éstos pudieran provocar. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística.

Este estudio de caso tendrá las siguientes características: será particularista, porque a través del análisis de esta situación se recogerá información para conocer el fenómeno. Será descriptivo, porque mediante la observación se irán narrando los hechos sin emitir juicios ni realizar intervenciones. Será de carácter heurístico, porque buscará la comprensión del objeto de estudio, pudiendo ampliar o confirmar lo

que se sabe, como también adquirir nuevos significados. Será de carácter inductivo, ya que los análisis y conclusiones surgirán de los datos obtenidos y de acuerdo al momento en que fueron recogidos. Será de carácter hermenéutico, puesto que se centrará en la identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan la unidad de análisis. Por último, es de carácter transeccional, pues la observación, descripción y análisis serán realizadas a través de un momento en que se extraerá lo observado y transcrito, tal como es, sin realizar transformaciones.

Determinación del contexto y técnicas para la recogida de información

Se aplicaron instrumentos a una muestra de campo de dos profesoras de Educación General Básica, que imparten clases en el sector de aprendizaje, Comprensión del Medio Natural y Social en NB3 (5º año). Además, ocho alumnos que fueron seleccionados de manera aleatoria de ambos cursos de la Escuela Huilquilemu en la comuna de San Clemente, Talca. La escuela Huilquilemu es dependiente de la Municipalidad de San Clemente y atiende alrededor de 400 alumnos distribuidos en un curso por nivel desde pre básica a octavo año básico, incluyendo un grupo diferencial. El nivel socio económico es bajo y puede considerarse una escuela semi-rural, ya que las familias provienen de sectores aledaños a Talca.

Para recolectar las impresiones de los docentes y estudiantes, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, debido a que éstas son de carácter más flexible y dinámicas. Este tipo de entrevista tuvo como finalidad, proporcionar un cuadro amplio en cuanto a la información adquirida en un lapso relativamente breve en el marco de la investigación realizada.

Para las entrevistas semiestructuradas se utilizó una grabadora que registró de manera íntegra la conversación entre el entrevistador y el entrevistado, esta información posteriormente fue transcrita para su ulterior análisis. Por entrevistas semiestructuradas se entenderán encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Además según Jean de Ketele, dichos encuentros van dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Los datos obtenidos mediante los instrumentos mencionados anteriormente serán examinados en su íntegro contenido, cuya finalidad será el estudio de las diversas expresiones del miedo manifestadas por docentes y alumnos (as), que han participado de las entrevistas.,

Luego de organizar toda la información, ésta se analiza, se reduce a categorías y subcategorías realizándose la interpretación de los datos de acuerdo al fenómeno estudiado. Como sugiere Roberto Hernández, previo a la interpretación de los resultados y con la finalidad de otorgar mayor confiabilidad a los datos, se realizará una Triangulación de los mismos, confirmando o asegurando su análisis. Una de las técnicas de análisis de datos más característica de la metodología cualitativa es la Triangulación. La esencia de esta técnica consiste en recoger y analizar datos desde prismas o ángulos diferentes para compararlos y contrastarlos entre sí.

Como señala Miguel Martínez al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones, en esa contemplación, irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. Las categorías son creadas sobre la base de la revisión de los datos obtenidos una vez aplicados los diferentes

instrumentos utilizados en la recogida de la información. Se determinaron cuatro categorías y sus respectivos indicadores, a saber:

- 1ª CATEGORÍA: "EXPRESIÓN VERBAL" (EV). Son todas aquellas acciones ocurridas al interior del aula en que el docente utiliza el habla como medio de expresión. Se denominará expresión verbal a todas aquellas conductas manifestadas por el docente que puedan implicar un cambio en la manera de expresión como: amenaza verbal, alza del tono de voz, forma de expresión verbal, búsqueda de cambio en la conducta de otra persona por medio de gritos u otro tipo de técnica que logre ese objetivo.

INDICADORES: Tono, Intensidad, Timbre de voz, Velocidad.

- 2ª CATEGORÍA: "MANEJO DE LA DISCIPLINA" (MDD). Son estrategias y técnicas que el docente utiliza al interior de la sala de clases para organizar y generar un ambiente silencioso y ordenado, adecuado para el aprendizaje.

INDICADORES: paseos por la sala de clases, actividades en el pizarrón, llamados de atención reiterados, anotaciones en el libro de clases, amonestación al apoderado.

- 3ª CATEGORÍA: "EXPRESIÓN GESTUAL DEL PROFESOR" (EGP). Una parte importante de la comunicación no verbal se produce a través del lenguaje gestual, por medio del cual se comunica a otros mediante el cuerpo en una interacción personal. La cara y las manos son fuentes especialmente importantes del lenguaje gestual.

INDICADORES: movimientos de manos, postura corporal, movimientos faciales, miradas fijas.

- 4ª CATEGORÍA: "FORMAS DE ENSEÑANZA" (FDE). Son las estrategias y técnicas que utiliza el docente para lograr aprendizaje en sus educandos.

INDICADORES: pruebas, complejidad y cumplimiento de tareas, actividades en la pizarra, disertaciones.

Análisis de las categorías

1ª Categoría: "Expresión Verbal" (EV)

Al observar detenidamente la entrevista semiestructurada, el lenguaje usado por la profesora cambia de intensidad de acuerdo al nivel de desorden que se genera en el curso. La profesora reconoce el cambio de intensidad de su voz y, por otra parte, los niños asumen que este trato es debido a la mala conducta que ellos tienen en un determinado momento o situación y actúan en conformidad a la orden indicada.

Además, el no cumplimiento de dichas instrucciones puede dar origen a sanciones como, por ejemplo, quedarse sin recreo, llamadas de atención, regaños, otros. Es común encontrar que los alumnos mencionen sentir miedo cuando la profesora eleva mucho la voz y transforma sus dichos en gritos.

En el ser humano, la experiencia de una emoción, generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que se utilizan para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación. Según lo expuesto por Antonio Valles, dentro de este conjunto de cogniciones, se encuentra el lenguaje como un medio para la expresión de las emociones, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; tiene una función planificadora, además de reflejar el mundo externo, sirve como medio social con las personas.

En el análisis de la secuencia del video, se puede observar que la profesora identifica a los alumnos por su nombre para que le presten atención, los sanciona con no salir al recreo si no terminan la tarea a tiempo. También eleva la voz cuando la situación en la sala se vuelve conflictiva.

Los alumnos coinciden en que su profesora habla en un tono de voz alto (fuerte) y que en algunas ocasiones grita y que eso les provoca miedo. La profesora manifiesta tener una voz fuerte y reconoce que a veces grita cuando los niños realizan mucho desorden o se faltan el respeto. Piensa que esta actitud no provoca miedo a los alumnos/as.

2ª Categoría: "Manejo de la Disciplina" (MDD)

Las estrategias para el manejo de la disciplina utilizadas por la profesora están internalizadas por los alumnos, quienes ven en ella una forma de sanción para suprimir ciertas acciones que no van de acuerdo con la dinámica de la clase. Como lo muestran los datos obtenidos, efectivamente la profesora declara realizar llamados de atención o utilizar procedimientos como anotar en el libro de clases o llamar al apoderado, estas dos últimas acciones se aplican en situaciones de mayor complejidad.

En la misma línea los alumnos identifican claramente ciertas actitudes como los paseos por la sala, llamadas de atención reiteradas a un compañero y la identificación por el nombre, como causantes de reacciones asociadas al temor o la interpretación del alumno de una situación poco grata, lo que según ellos les ocasiona miedo. Por medio del video, se pueden constatar algunas de las acciones como pasearse por la sala y llamar a alumnos por su nombre cuando están cometiendo desorden.

3ª Categoría: "Expresión Gestual del Profesor" (EGP)

Puede percibirse la manifestación externa de la emoción, que permite decir de alguien, probablemente sin equivocación: "ah, mira, lo enojada que llegó la profesora esta mañana" y sin que ella haya abierto siquiera la boca. Se reconoce por su manera de caminar, por la laxitud de sus gestos, por el tono de su voz, por la expresión de su cara. Estos aspectos expresivos casi siempre son visibles al ojo y oído del observador, de los alumnos en este caso.

El uso de los gestos en la sala de clases es un instrumento recurrente que utiliza la profesora. Ella se ayuda de éstos para recibir ciertas respuestas que espera de los niños en un determinado momento de la clase. Algunos de los gestos más utilizados por ella son: mirarlos fijamente y pasar por los puestos e indicarles que terminen las tareas.

Estos gestos, una vez reconocidos por los niños, producen ciertas modificaciones en la conducta que tienen en un momento específico de la clase, cuando la profesora golpea la mesa o se pone nerviosa,

ellos dicen sentir miedo y les provoca un cambio de emoción que implica, en algunos casos, manifestaciones corporales como movimientos de cabeza, temblores, dolor de estómago, lo que impide la ejecución de la tarea de manera inmediata. Casi la totalidad de los alumnos manifiesta que su profesora es expresiva y mueve las manos al hablar, así como también golpea la mesa, ya sea con la regla o el borrador. Esto lo utiliza como método para mantener el silencio y el orden en la clase.

En la entrevista semiestructurada, la profesora dice ser una mujer expresiva, con su cara dice inspirar respeto, además muestra sus sentimientos y estados de ánimo para que los alumnos perciban si está triste o enojada.

4ª Categoría: "Formas de Enseñanza" (FDE)

En la revisión del video se puede observar que la profesora quiere inculcar actitudes como: estar atento en clases y cumplir con las tareas en los horarios establecidos. Esto se traduce en llamadas de atención cuando el alumno está conversando, presencia de la profesora en el lugar del alumno; También se puede notar cuando el niño que se paseaba por la sala, al ser amonestado por la profesora obedece a las normas, luego ella va a verificar si el alumno esta realizando la tarea.

Junto a lo anterior, los alumnos ya saben que una mirada fija del profesor significa que deben cambiar y cumplir una determinada orden, cuando está de pie y la profesora lo mira, debe ir a sentarse a su puesto. La profesora reitera mucho estas acciones, de acuerdo a lo observado en el video, y según la docente, los alumnos están acostumbrados y esto los ayuda a concentrarse y poner atención, lo que sirve para generar aprendizajes y terminar con las tareas asignadas.

Durante las entrevistas los alumnos cuentan que les da miedo estar frente a sus pares por temor al ridículo, temen pasar a la pizarra y a las disertaciones individuales, más que grupales.

Conclusiones

En el contexto escolar donde se desarrolló esta experiencia, al igual que en otros establecimientos educacionales, se producen constantemente interacciones entre alumnos y entre éstos y los adultos. Las habilidades necesarias para estas interacciones no forman parte del comportamiento de las personas de una manera incidental, es necesario organizar un modelo de enseñanza y de aprendizaje para la prevención y el tratamiento de los múltiples problemas de conducta que tienen lugar en la escuela y que tienen su origen en la ausencia de habilidades para solucionar los conflictos causados por la incomprensión emocional que impiden el aprendizaje de calidad y deterioran la convivencia escolar.

En la presente investigación se observa y se deja en evidencia que el miedo está presente en la relación profesor-alumno y que el docente utiliza algunas estrategias de manera consciente para llamar la atención, establecer silencio y exigir el cumplimiento de tareas. Todo esto se realiza principalmente por medio del lenguaje, distinguiéndose dos tipos; el lenguaje oral, que tiene como principal fuente los gritos, los cambios en el tono de voz, en la intensidad y velocidad. Y por otro lado, en el lenguaje gestual, con

movimientos de mano, postura corporal, movimientos de cara o golpes con algún objeto o con el dedo índice sobre la mesa para solicitar la atención de los alumnos.

Es necesario hacer notar que las conductas antes mencionadas por la profesora se fundamentan, en que dan origen a procesos cognitivos como la atención, y por ello se justificarían, ya que permitirían a los niños concentrar sus esfuerzos en el término de sus tareas y el cumplimiento de sus deberes escolares. También se deduce que la profesora no es consciente de que algunas acciones como los golpes en la mesa, o los llamados de atención son interpretados como causantes de miedo por sus alumnos.

Por lo tanto es posible concluir que la profesora no comprende que el miedo es una de las emociones inherentes a la conducta del hombre, que lo acompaña desde su génesis hasta el final de sus días y que se manifiesta en cualquier momento frente a un estímulo potencialmente provocador de temor. Además de estar ligado prácticamente a todas las actividades que en su cotidianeidad desempeña; en otras palabras, está presente en las relaciones familiares, laborales, culturales, sociales y otras. También en el ámbito educacional.

A medida que la acción que provoca miedo en los alumnos, es repetida por la profesora, éstos van creando patrones de respuestas que se automatizan y generan reacciones instantáneas que van en un primer momento orientadas hacia la protección, para luego prestar atención al mensaje que transmite la profesora y posteriormente pasar a cambiar su conducta, muchas veces cumpliendo con la tarea establecida.

Por otro lado, los alumnos afirman sentir miedo especialmente con los gritos de la profesora y también señalan que esto les produce ciertas reacciones no gratas para ellos, como susto, temor, movimientos de cabeza y temblores en el cuerpo. La profesora no reconoce que grita al interior de la sala de clases, por lo tanto no es consciente de que cuando ella levanta la voz, como se observa en el video, los alumnos sienten que les está gritando y ello les provoca miedo.

Esas actitudes, según la profesora tienen un fin pedagógico, pues están destinadas a llamar la atención sobre una actitud negativa de los alumnos, como hacer desorden, pararse a conversar o molestar a sus compañeros y estarían destinadas a provocar un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que ella manifiesta que no estar atento, no trabajar en clases o distraerse, no son componentes favorables para la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje.

La profesora no distingue con claridad el concepto de miedo, ve como lejano que ocurra en la sala de clase, algo que necesita de tiempo o de un estímulo muy fuerte, como un temblor u otra catástrofe para que el niño sienta miedo. Señala que las clases bien estructuradas y participativas impiden el miedo en la práctica pedagógica. No obstante, algunos gestos y expresiones que ella manifiesta provocan de una u otra forma esta emoción en sus alumnos.

La anterior observación coincide con lo que Maturana postula, es decir, el vivir humano es emocional y racional a la vez, siempre, no lo uno o lo otro. Todo argumento racional se funda en premisas aceptadas a priori que definen su dominio de validez. Por esto, al cambiar nuestra emoción cambia nuestro razonar, y cambian nuestro ser y nuestro mundo.

Bibliografía

- ANTUNES, Celso: *A inteligência emocional na construção do novo eu*. Brasil. Editorial Vozes, 1997.
- ARISTÓTELES: *Ética a Nicómano. Clásicos de Grecia y Roma*. España. Editorial Alianza, 2001.
- BRACONNIER, Alain: *El sexo de las emociones*. España. Editorial A. Bello, 1997.
- CALHOUM, Cheshire: *¿Qué es una emoción?* México. Fondo de Cultura Económica, 1989.
- CASASSUS, Juan: *La escuela y la desigualdad*. Santiago de Chile. LOM Ediciones, 2003.
- DAMASIO, Antonio: *El error de Descartes*. Santiago de Chile. Editorial A. Bello, 1996.
- DAMASIO, Antonio: *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile. Editorial A. Bello, 2000.
- DE KETELE, Jean-Marie: *Metodología para la recogida de la información*. España. Editorial La Muralla, 1995.
- DESCARTES, René: *Tratado de las pasiones*. España. Editorial Iberia, S. A., 1985.
- ECHEBARRÍA, Agustín: *Emociones: perspectivas psicosociales*. España. Editorial Fundamentos, 1989.
- FABRES, Jorge: *Pedagogía de las emociones*. Santiago de Chile. Tesis Grado Magíster. UMCE, 2002.
- FABRES, Jorge: *Las emociones en la sala de clases*. *Revista UCMaule*, (n.º 29). 2004. 14 pp.
- GARDNER, Howard: *Estructuras de la mente*. México. Fondo de Cultura Económica, 1995.
- GARDNER, Howard: *Inteligencias múltiples*. España. Editorial Paidós, 1995.
- GAZZANIGA, Michael: *El pasado de la mente*. España. Editorial A. Bello, 1998.
- GOLEMAN, Daniel: *La inteligencia emocional*. Argentina. Editorial Javier Vergara, 1996.
- GOLEMAN, Daniel: *La psicología del autoengaño*. Argentina. Editorial Atlántida, 1998.
- GOLEMAN, Daniel: *La salud emocional, conversaciones con el Dalai Lama*. Argentina. Editorial Kairós, 2003.
- HANSBERG, Olberg: *La diversidad de las emociones*. México. Fondo de Cultura Económica, 1996.
- HERNÁNDEZ, Roberto: *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw-Hill, 1998.
- HUME, David: *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*. Madrid. Editorial Anthropos, 1990.
- MÁRTÍN, Doris: *¿Qué es inteligencia emocional?* España. Editorial EDAF, 1997.
- MARTÍNEZ B., José: *La mediación en el proceso de aprendizaje*. España. Editorial Bruño, 1994.
- MARTÍNEZ, Miguel: *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. España. Editorial Triller, 1998.
- MATURANA R., Humberto: *Emociones y lenguaje en educación*. Santiago de Chile Editorial Dolmen, 1997.
- MATURANA, Humberto: *Biología del emocionar*. Santiago de Chile. Editorial Dolmen, 1998.
- MORIN, Edgar: *Amor, poesía, sabedoria*. Brasil. Editorial Bertrand, 2002.
- MORIN, Edgar: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Francia, 1999.
- OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES de la Educación General Básica, 1996.
- PERLS, Fritz: *Sueños y existencias*. Santiago de Chile. Editorial Cuatro Vientos, 1978.
- PLUTCHIK, Robert: *Las emociones*. México. Editorial Diana, 1987.
- RANCIERE, Jacques: *O mestre ignorante*. Brasil. Editorial Auténtica, 2002.
- SAFFIE, Nubia: *¿Valgo o no valgo?* Santiago de Chile. Editorial LOM, 2000.
- SARTRE, Jean Paul: *Bosquejo de una teoría de las emociones*. España. Editorial Alianza, 1997.
- SHAPIRO, Lawrence E.: *La inteligencia emocional de los niños*. Argentina. Editorial Javier Vergara, 1997.
- STEINER, Claude: *La educación emocional*. Argentina. Editorial Javier Vergara, 1997.
- STAKE, Robert: *Investigación con estudio de casos*. España. Editorial Morata, 1998.
- VALLÉS, Antonio: *Las habilidades sociales en la escuela*. España. Editorial EOS, 1996.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI