



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VICERRECTORIA ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

“TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN RELACIÓN
CON LAS EMOCIONES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

BOGOTÁ D.C
2015

“TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN RELACIÓN
CON LAS EMOCIONES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

CONSTANZA GARZÓN CORTÉS
LEIDY CONSTANZA MORENO
RICHARD ARNULFO PINTO MONTENEGRO
HUMBERTO ALFONSO ROJAS ESPINOSA

Director
Dr. DIEGO BARRAGÁN GIRALDO
DOCENTE



VICERRECTORIA ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2015

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	4
Capítulo I: Horizonte metodológico.....	7
1.1. Pregunta problema.....	7
1.2. Objetivos.....	8
1.3. Antecedentes.....	8
1.4. Investigación cualitativa	10
1.5. Investigación acción.....	12
1.6. Investigación acción-reflexión educativa.....	13
1.7. Sistematización	15
1.8. Sistematización de experiencias educativas.....	17
1.9. Comunidades de práctica y cartografía social.....	22
1.10. Estrategias de recolección de información.....	25
1.11. Ruta metodológica.....	28
Capítulo II: Horizonte teórico.....	37
2.1. Práctica - Experiencia.....	37
2.2. Práctica educativa.....	39
2.3. Enseñanza aprendizaje.....	42
2.3.1. Las emociones y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.....	48
2.4. Emociones.....	53
2.4.1. Las emociones desde la filosofía.....	54
2.4.2. Las emociones desde la psicología.....	57
Capítulo III. Análisis de información.....	71
Capítulo IV. Hallazgos.....	84
Capítulo V. Conclusiones.....	89
Capítulo VI. Sugerencias y recomendaciones.....	91
REFERENCIAS.....	92
Anexos.....	96

INTRODUCCIÓN

Entendida la educación como el arte de socialización en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, en aras del desarrollo integral del ser humano, la sociedad y su entorno, resulta evidente que la presencia o ausencia de habilidades para el manejo de emociones de los integrantes de una comunidad educativa, determina en gran parte el éxito o fracaso del proceso educativo. Basados en lo anterior, consideramos oportuno e indispensable para la transformación de las prácticas educativas, desarrollar entre otras acciones, la presente investigación dirigida a la sistematización de experiencias educativas de los docentes investigadores en el aula de clase, desde la dimensión del manejo emocional, entendido como la capacidad del docente de gestionar las emociones de forma adecuada.

La propuesta de investigación en mención, se articula con las políticas públicas educativas de calidad que se plantea para la ciudad de Bogotá, Distrito Capital, en el marco del nuevo Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016 “Bogotá Humana” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012). Desarrolladas dentro de los proyectos “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación” Desarrollo Socio afectivo, “Reorganización Curricular por Ciclos RCC”, los cuales tienen como prioridades y propósitos fundamentales la formación de docentes de posgrado que desarrollen proyectos de investigación en temas prioritarios para la Secretaría de Educación Distrital, como lo es la formación para la ciudadanía y la convivencia; además, nos invitan a apoyar:

“la construcción creativa de ambientes de aprendizaje que potencien el afecto como mediador pedagógico, con el objeto de facilitar y dinamizar procesos escolares, reconociendo la importancia de lo cognitivo, lo físico-creativo y lo socio afectivo en la formación integral del estudiante” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, pág. 8)

En consecuencia la presente investigación de tipo cualitativo, más específicamente desde la investigación acción educativa cuya estrategia metodológica empleada es la sistematización de las prácticas educativas de un grupo de docentes de la secretaria de educación del distrito 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, de tal forma se construye saber mediante un ejercicio de repliegue hermenéutico conducente a la transformación de la práctica mediante la criticidad subyacente de un ejercicio dialógico en comunidad de práctica y a la luz de la teoría requerida o consolidada como bases epistémicas en el ejercicio de investigación acción educativa.

En dicho proceso de indagación introspectiva, se posibilita un nuevo objeto de análisis en el campo de investigación en educación, la practica educativa, respetando la dinámica existente en ella, los procesos y analizándola de forma critica a partir de los actores involucrados, validando sus voces como creíbles a la hora de la construcción del conocimiento, dicha dinámica investigativa, potenciadora de conocimiento desde la acción, presente en este ejercicio de investigación aporta una serie de lineamientos generales centrados en la observación, análisis y transformación de la practicas educativas en cuanto al dominio emocional de docente investigador en su actuar dentro del aula de clases, cabe aclarar que en este trabajo investigativo no se hallaran pasos, o trucos mágicos para la gestión de emociones en el aula, se suscitara la gestión que cada docente investigador realizo a partir del análisis de sus prácticas educativas.

Esto indica no solamente el cambio de representación del docente investigador como aquel que observa desde fuera un fenómeno o una situación problémica, 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.

Nuestro trabajo de investigación responde a la siguiente organización: el capítulo I, trata del Horizonte metodológico, el cual inicia a partir de cuestionamiento que se plantea el grupo investigador ¿Cómo sistematizar las experiencias educativas en relación con las emociones de un grupo de docentes de la Secretaria de Educación Distrital Bogotá? a partir de este se plantea como objetivo general sistematizar las experiencias educativas desde nuestras emociones y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, luego se presentan antecedentes de

investigación en torno a sistematización, emociones y enseñanza aprendizaje a nivel de Latinoamérica, referentes conceptuales sobre investigación cualitativa, investigación, investigación acción educativa y comunidades de práctica, para luego describir la ruta metodológica en donde se destacan los diarios de campo y las narraciones biográficas reflexivas como estrategias de recolección de información; en el capítulo II se presentan referentes teóricos acerca de la sistematización de experiencias educativas de las emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje. El capítulo III trata del análisis de la información a partir de la construcción de las matrices de coherencia con base en la codificación de la información obtenida de los diarios de campo y narraciones biográficas reflexivas, en el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos y en el capítulo V las conclusiones.

CAPITULO I

HORIZONTE METODOLÓGICO

1.1. Pregunta problema

La investigación en educación está enmarcada históricamente por enfoques cuantitativos que permean la concepción de la creación de conocimiento solamente a través de la ratificación científica teórica propia de este enfoque, de este modo se ha dejado de lado las concepciones cualitativas en donde la investigación sobre las practicas puede ser una ruta válida para la construcción del conocimiento práctico, es por ello que el ejercicio de investigación planteado es importante, pues ratifica la importancia de investigar sobre la práctica para la creación de conocimiento que no solo acude a la teoría sino la alimenta, además en el ámbito educativo en el que estamos inmersos en Colombia con unas políticas que nos llaman hacia la humanización de la educación es necesario observar las practicas mediante un ejercicio de repliegue hermenéutico, entendido como: “el arte de explicar y trasmitir a través de un esfuerzo propio de la interpretación dicho por otros, que nos sale al encuentro en la tradición, donde quiera que no sea inmediatamente comprensible” (Gadamer H. G., 1996, pág. 7), repliegue que conduzca al docente investigador a realizar una práctica reflexiva encaminada a reconocerse y reconocer al otro como seres emocionales en un contexto educativo humano, consiente y en miras a la concepción de un ser humano integral, es por este contexto que luego de una serie de diálogos en equipo nace la siguiente pregunta de investigación, ¿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 Distrital de Bogotá? pregunta que responde a la necesidad de transformar las prácticas del docente investigador mediante el ejercicio de reflexión-actuación, registrado de forma metódica mediante la sistematización lo cual permite hallar la dinámica de las prácticas educativas entorno a la gestión de las emociones del docente y permite la optimización de los ambientes de aprendizaje encaminados a mejorar la gestión de las emociones de los docentes investigadores implicados en la labor educativa.

1.2. Objetivos

- Objetivo general

Comprender la relación de las emociones de un grupo docentes investigadores de la Secretaria de Educación de Bogotá, con el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la sistematización de las prácticas educativas.

- Objetivos específicos

1. Analizar en el proceso de enseñanza aprendizaje diversos momentos emocionales de los docentes investigadores que influyen en la práctica educativa.
2. Reflexionar sobre la gestión de las emociones de los docentes investigadores y reconocer la importancia de estas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Identificar los diferentes referentes sobre la conceptualización de emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje, desde las experiencias de los docentes investigadores en la construcción de nuevos saberes.

1.3 Antecedentes

Desde el inicio, la investigación se enmarca en el contexto regional del continente Americano, dadas las características políticas, geográficas y sociales de los países latinoamericanos, en especial en el sector educativo existen irregularidades como el centralismo a la hora de definir políticas educativas que dependen más del sector económico y los estándares educativos internacionales, los cuales no responden a las necesidades de los coterráneos. De esta manera, se siguen copiando modelos pedagógicos sin trabajar o producir investigación desde los mismos países. Teniendo en cuenta lo anterior, resulta no solo importante, sino evidente, trabajar una investigación tipo cualitativo en donde se construya conocimiento desde la práctica en el contexto latinoamericano.

Partiendo de esta premisa se inicia la indagación sobre investigaciones realizadas a nivel latinoamericano en el ámbito educativo, sin establecer un enfoque investigativo, con la finalidad de establecer antecedentes, se realizó una revisión de cuarenta trabajos de investigaciones

publicados en revistas indexadas en América Latina, Las investigaciones analizadas inicialmente se seleccionaron desde el criterio de sistematización en educación; diecinueve de ellas corresponden a un enfoque cualitativo seis de Argentina, dos de Chile, dos de Venezuela, una de Costa Rica, una de Nicaragua, seis de Colombia y una de México (ver anexo VI), en estas el enfoque es cualitativo allí la sistematización y la narración reflexiva son empleadas como la principal herramienta metodológica, dichos trabajos que se enmarcan dentro del panorama Latinoamericano y están contruidos sobre la base teórica de la sistematización, donde la narrativa goza de un revestimiento de importancia y supremacía notable como demuestra en la propuesta del autor Pérez “Escribir las prácticas, una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas” (Pérez - Abril, Roa, & Villegas, 2013).

Otro aspecto característico de las diferentes investigaciones que hacen parte de los antecedentes es la función del análisis de la práctica como substancia básica para la construcción de conocimiento, en dichos trabajos de investigación se contextualizan las situaciones vivenciadas y referidas en narraciones de docentes desde las perspectiva de los actores implicados y estas se constituyen como material de investigación que examinado permite proponer alternativas didácticas, de investigaciones, denuncia e intervención.

De estas diecinueve se hallaron dos que respondían a tres de los cuatro criterios que son: investigación-acción, sistematización y docentes en estas se evidencia la importancia de la investigación acción y la necesidad de reconocer al docente como un sujeto sensible al ambiente donde desarrolla su trabajo; en el primer trabajo “la investigación acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador” (Pedaza, 2007, págs. 173-175), se describe una propuesta de intervención que profundiza en la sistematización de la experiencia como estrategia generadora de conocimientos integrados a la formación crítico-reflexiva que permite que la persona aprenda mientras actúa en su rol profesional, tiene como objetivo la evaluación y sistematización de un proceso de formación del docente como investigador, promovido a través de la práctica de la investigación-acción. La metodología aplicada es de tipo empírico, llevada a cabo mediante la estrategia de Investigación-acción, dada por las fases de exploración, planificación, experimentación y sistematización de experiencias y conocimientos. Se sistematizan tres ciclos y se hace énfasis en los aportes de cada actor en el

desarrollo colectivo de su formación. Como resultados significativos, los aportes de este antecedente son de orden metodológico desde la investigación acción.

La segunda investigación titulada “Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de ‘estresores’ en la educación básica en Venezuela” (Ramírez, 2010, págs. 133-157) da un antecedente desde la vulnerabilidad e influencia de los niveles de estrés en los docentes al realizar su quehacer de tal manera que describe las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción de ‘estresores’ en función de variables socio-profesionales de docentes de primera y segunda etapa de educación básica en Venezuela para abrirnos y sensibilizarnos frente a la humanidad de los docentes, la metodología empleada es la sistematización e investigación acción. Es de aclarar que no se encontró durante el rastreo ninguna investigación de orden cualitativo que reuniera al mismo tiempo los criterios de emociones, investigación-acción, sistematización y docentes.

Lo anterior nos indica que la sistematización a nivel educativo en América Latina es una estrategia metodológica en crecimiento y recurrente en la actualidad, que corresponde a ejercicios investigativos de orden cualitativo evidenciando la ruptura del paradigma positivista de la investigación cuantitativa en el ámbito educativo.

1.4. Investigación cualitativa

Desde los nuevos enfoques epistemológicos, (Padrón, 2007, págs. 1-32) se destaca la epistemología social, la cual centra la atención en la organización del conocimiento, teniendo en cuenta un ser social, lo que implica involucrarlo en la investigación como un actor transformador, crítico con un revestimiento no lineal en su proceder práctico, categorías que obedecen a la investigación cualitativa, el posmodernismo y el constructivismo, como lo señala Hernández (2006) al decirnos que:

En dichas categorías la producción de conocimiento a partir de la observación rigurosa de los fenómenos sociales permite establecer saberes, es este el valor agregado de la investigación cualitativa, dicho enfoque permite formalizar la investigación cualitativa como válida en el proceso de construcción de conocimiento, como se expone en la

siguiente definición: En este enfoque se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para definir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. (Hernández Sampieri, 2.006, pág. 8).

En consecuencia, nuestra investigación se permite manejar instrumentos de evidencia (muestra) como diarios de campos, cartografía social y el relato autobiográfico, como instrumentos de recolección de información para el análisis posterior desde la perspectiva cualitativa, de hecho; estos sirvieron cada uno en su momento para definir partes o avances de la investigación; más adelante se describe con precisión su uso y protagonismo en la misma.

El mismo enfoque cualitativo tiene una línea de afectación social ligada al factor cultural, permitiendo que investigaciones como esta tomen las realidades como fuente de datos, ya que leer estas realidades dan cuenta de la conducta humana, en las investigaciones de orden cualitativo generalmente se busca identificar la influencia de los actores sobre ciertos fenómenos o situaciones determinadas, en la presente investigación la pretensión es identificar la relación existente entre las emociones del docente y el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto educativo mediante la sistematización de experiencias teniendo claridad que la experiencia a sistematizar son las prácticas educativas en un momento determinado.

El enfoque investigativo se concibe a partir del planteamiento, según el cual:

A pesar de que el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen). Dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, como ya se comentó, pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural (Colby, 1996), que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo

único para entender situaciones o eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Citado por (Hernández Sampieri, 2.006, pág. 9).

Desde dicho enfoque retomado en la investigación a presentar permite interpretar el fenómeno de las emociones en el contexto natural de las relaciones docente-estudiante, una razón más para identificarse con el enfoque cualitativo. Este enfoque permite algunas muestras cuantitativas de apoyo a los planteamientos de investigación y claramente su análisis será de carácter interpretativo-fenomenológico; en el caso de esta investigación el instrumento que lo permitirá es una encuesta realizada en escala Likert.

Asumimos la investigación cualitativa como un proceso que nos permite validar indagaciones acerca de los fenómenos sociales y culturales, en este proceso es posible y válido interpretar, evidenciando resultados que permiten verificar las transformaciones, posibilitar reflexiones y encontrar conclusiones. Además, la investigación cualitativa posibilita el uso de la sistematización y logra de manera amplia desarrollar el objeto de investigación que para el caso de esta investigación son las prácticas en el contexto educativo.

1.5 Investigación acción

El enfoque que acoge la presente investigación es el de la investigación-acción el cual nos permite conjugar la práctica con el saber teórico, dado su carácter social se convierte en el tipo de investigación que contextualiza y permite la realización de los objetivos de investigación. Es imposible que al hacer una actividad, especialmente una actividad diaria, esta no sea interiorizada o conocida desde la rutina de la misma; el sólo hecho de pensar cómo lograr un fin que la misma práctica exige, ya hace pensarla y lograr, en el mejor de los casos, que se extraiga un aprendizaje desde su reflexión, dicho enfoque requiere un compromiso personal, profesional como lo afirma el siguiente autor:

La investigación-acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales. A la base de este enfoque se encuentra una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras

personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (Urbano, 2006, págs. 138,139)

Al respecto Schön afirma que, cuando alguien reflexiona desde su acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Esta no separación del pensamiento y el hacer es lo que genera conocimiento, que no es exclusivamente teórico pero tampoco técnico o práctico; solo se tiene este estatus de generar conocimiento a partir de la reflexión; es en este estado que se posibilita el conocimiento, pues se construye mediado siempre por la práctica.

Donald Schön expone toda una teoría de investigación desde el “aprender haciendo”, categoría que propone el aprendizaje reflexivo producto de una educación experiencial, concluyendo así que el conocimiento se encuentra en la acción con el objetivo de que el profesional desarrolle competencias pertinentes para la solución de problemas propios de su arte, en este caso, el de la educación. Además, hace énfasis en que se debe ir más allá de resolver problemas, se debe reflexionar qué tipo de problemas, para qué y con qué fin. A partir de este planteamiento, el propósito de esta investigación es claro, evidenciar y gestionar las emociones de los docentes con relación al proceso de enseñanza aprendizaje para transformar las prácticas y hacer visible la influencia de estas como factor relevante en la convivencia y en especial en la escuela pública que impacta a gran parte de la población nacional (Schön, 1992)

La investigación que presentamos se muestra como un ejemplo claro de investigación-acción, que se realiza en el contexto educativo, y en este campo el enfoque es más puntual; se identifica como investigación-acción-reflexión educativa, aclarando que ese contexto corresponde al sector educativo público.

1.6 Investigación-acción-reflexión educativa

La experiencia de aula de los cuatro docentes investigadores y el ambiente educativo en el que desarrollamos la misma, requiere para el proceso investigativo una mayor objetividad con el enfoque de investigación, asumiéndolo como investigación-acción educativa en general el

proyecto de investigación corresponde a el enfoque cualitativo desde la perspectiva hermenéutica.

Es por ello que retomamos al autor Wilfred Carr, cuando menciona que la investigación acción educativa se caracteriza no solo por tener una orientación crítica, sino también porque:

- a) Sobresale la necesidad de una investigación participativa, ya que el investigador forma parte de la situación investigada.
- b) Busca transformar la situación investigada y mejorar las condiciones existentes, teniendo presente el principio emancipador.
- c) Es un enfoque práctico. Su punto de partida y llegada es la práctica misma del docente investigador.
- d) Requiere de la colaboración de las personas que están en la situación investigada que se convierte en objeto de transformación.
- e) Implica un trabajo de autorreflexión y formación permanente.
- f) Rompe con la diferenciación tradicional entre teoría y práctica, sosteniendo que toda acción práctica es necesariamente teórica. (Carr, 2007, págs. 19-20)

Es importante aclarar que trabajar bajo la propuesta de investigación-acción educativa implica estar en reflexión crítica frente a la práctica, a sus orientaciones o política, y en este caso el criterio con el que se realiza es una observación permanente y de exigencia constante; son dos años de continua reflexión sobre la práctica misma, para poder movilizarla, es la constante inmersión teórica tras la búsqueda de certezas y respuestas a acciones que se muestran en el día a día en el contexto educativo, es el encuentro de regularidades manifiestas en los cuatro contextos educativos. Por lo anterior, nos identificamos con las palabras de Carr al manifestar, sobre la posición teórica de los docentes-investigadores, que “Lo que están articulando son las creencias que surgen de su práctica, no su lealtad a cierta teoría” (Carr, 2007, pág. 66).

Más allá de contar y llegar a justificar bajo la tutela de autoridades, lo que hacemos o no en nuestras prácticas, queremos describir nuestros avances, superaciones y deducciones desde una sana reflexión que invite a nuestros compañeros a repensarse en ese día a día, permitiéndose

solucionar y crear ambientes más sanos emocionalmente, ambientes llenos de posibilidades, no de dificultades. Lo anterior es posible si emprendemos la investigación como nos sugiere Martínez Miguélez:

En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y auto-cuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica. (Martínez, 2000, pág. 31)

En este mismo orden y dirección para la investigación-acción que se realizó en el aula se tomó en cuenta la interpretación del acontecer del día a día en la práctica como parte de la metodología de investigación. Al respecto, Orbe citando a Fernando Bárcena declara:

...el éxito de la práctica educativa, en tanto que actividad informada teóricamente por los productos de la investigación educativa, depende del grado de incidencia del saber pedagógico elaborado en los procesos de racionalidad práctica de los educadores profesionales, mejorando su nivel de reflexión. (Orbe, 2005, págs. 44-45)

1.7 La Sistematización

En este apartado definiremos la sistematización de experiencias desde un marco socio-histórico y su aspecto metodológico que permite el análisis del ejercicio de la práctica como aspecto generador de conocimiento, la cual dará las luces iniciales al trabajo que se esboza sobre el dominio emocional del docente en su actuar cotidiano.

El término “*sistematización de experiencias*” nace en América Latina y el Caribe a raíz de los acontecimientos socio históricos de los años sesenta en dichos territorios, acontecimientos que generan desplazamiento, discusión y reflexión en torno a la producciones de conocimiento desde

la práctica, y es así como se establece la validación del conocimiento producto de esta, tal como lo menciona Óscar Jara: “Basándose en el criterio de que las personas que hacían trabajo social estaban muy directamente vinculadas a problemáticas concretas y comprometidas con poblaciones en condiciones difíciles, se buscaba revalorar esa vinculación práctica como un valor agregado para la producción de conocimiento académico, que otras disciplinas no tenían” (Jara, 2015, pág. 34)

Está en sí es una ruptura de paradigmas debido a la colonización existente de la corriente positivista, que avalaba la cimentación de conocimiento únicamente desde el método cuantitativo, suministrando así estatus académico-científico a ciertas áreas del conocimiento y dejando de lado las ciencias humanas.

Es por esta razón que la sistematización surge como una luz al final del túnel, de manera que se inicia la discusión de la estructuración de conocimiento a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica, que sin lugar a dudas conduce a una transformación que no solo abarca lo teórico. Al respecto Mejía (2007) nos dice:

Por ello, la sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo, se hace la pregunta por el estatus de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan. (Mejía, La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las practicas., 2007, pág. 3)

A partir de estos cambios se produce una discusión que avala la producción de conocimiento a través del análisis de práctica y una teorización que inicia y desemboca en sí misma, que requiere de una recuperación de la experiencia, la reconstrucción de la lógica del proceso vivido para, posteriormente, hacer una interpretación crítica conducente a la transformación, como lo menciona Óscar Jara. Estas premisas permiten subrayar la posibilidad de crear teoría a través de la práctica propia de la dinámica de las ciencias humanas.

La sistematización como propuesta investigativa cuenta con varios enfoques que posibilitan trazar una ruta “libre” en el trasiego de la construcción de teoría, pero sin abandonar el rigor investigativo que requiere el conocimiento, permitiendo oír las diferentes voces que en la práctica intervienen desde posturas subjetivas y objetivas, pues es la sistematización la que hace posible ese zoom, ese acercamiento en el análisis de la experiencia; dichos enfoques pueden ser, según la clasificación del autor Alfredo Ghiso, en su artículo “De la práctica singular al diálogo con lo plural” resumidos de la siguiente manera: El enfoque histórico dialéctico, que pone énfasis en que las prácticas sociales son múltiples, complejas y contradictorias, y que se dan en un particular contexto histórico; el enfoque dialógico e interactivo, que pone énfasis en el diálogo de saberes, como develador de relaciones de poder; el enfoque hermenéutico, que pone énfasis en los sentidos que se construyen desde la interpretación de lo que acontece y de las relaciones que se dan; el enfoque de la reflexividad y de la experiencia humana, el cual pone énfasis en la observación de la experiencia vivida y en la comprensión de los problemas que surgieron en la experiencia, enfoque que contribuye a la toma de distancia de la experiencia sin abandonarla; el enfoque deconstructivo, el cual fomenta la incertidumbre que provoca el reconocer lo no visto en la práctica y que se devela a partir de la visión retrospectiva y deconstructiva de la experiencia vivida. (Ghiso, 1998, pág. 10).

Naturalmente, la perspectiva desde la que retomamos en el presente trabajo investigativo es hermenéutica, desde el enfoque de la Investigación Acción Educativa pues partimos de la observación de nuestras propias prácticas con la finalidad de descubrir en ellas las regularidades y explicaciones multicausales que permitan un ejercicio de reflexión y transformación a partir del análisis crítico de nuestro ejercicio como docentes de distintas áreas del conocimiento.

1.8 Sistematización de experiencias educativas

Es hora de centrar aún más las definiciones encauzándola en el área educativa, que es la que nos ocupa; por ello, partimos de las aclaraciones del apartado anterior, para asegurar que el método cualitativo de investigación en el que se contextualiza la sistematización de experiencias, posibilita penetrar en nuestras prácticas desde la dimensión de las emociones que como docentes

vivenciamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello circunscrito en un enfoque epistemológico, crítico y reflexivo, de carácter hermenéutico, que entraña un espíritu transformador.

De acuerdo con este criterio, centraremos la definición de sistematización de experiencias educativas desde la autora Lola Cendales, quien define así la sistematización de experiencias educativas: “La sistematización de experiencias educativas se entiende como una modalidad de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que busca comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas” (Cendales, 2009, pág. 69).

Desde esta definición, podemos subrayar que la sistematización la concebimos como un proceso metodológico que aporta a la investigación acción educativa desde la organización, análisis y reflexión de la información obtenida de un trabajo desarrollado, con miras a la construcción de un saber práctico que avale las voces de los actores implícitos, en donde se debe analizar la práctica a partir de los criterios de interpretación que más se acerquen a la realidad, cuya postura subjetiva de actor involucrado, en este caso el docente, es validada para no caer en suposiciones extremadamente arbitrarias sobre su actuar.

Por esta razón, la sistematización es una herramienta válida, pues la sistematización aporta un grado de comprensión de las propias prácticas; por lo tanto, se trata de un ejercicio hermenéutico de repliegue, desde el cual se genera el sentido genuino de la misma, brindándole estatus al saber práctico como legítimo a la hora de la construcción de saber, racionalidad práctica, además de la identificación de las tensiones que en ella se encuentren y que permiten vislumbrar la postura política de los actores involucrados, en donde nosotros, docentes de maestría en educación, somos los sujetos y/o actores inmersos que estamos apostando a analizar nuestras prácticas con la finalidad de aportar a la construcción de sujetos más equilibrados en su sentir, pensar y actuar. (Pérez - Abril, Roa, & Villegas, 2013)

Dentro de la sistematización de experiencias educativas, existe una organización definida que no es camisa de fuerza, pero que postula unos lineamientos de orden general para llevar a cabo el proceso investigativo; dichos aspectos metódicos son resumidos por el grupo de

investigaciones de los autores Óscar Jara y Mauricio Pérez Abril, 2013 y a continuación los mencionamos:

Pasos para la realización de la sistematización de experiencias educativas basados en Oscar Jara y Mauricio Pérez Abril

CRITERIO	ESPECIFICACIONES
Ordenar la experiencia	Debido a que en la práctica, a pesar de que exista una planeación, hay cuestiones de la realidad que afectan el desarrollo de la misma; por ello, hay una flexibilidad en esta, dentro de este paso se da la observación de lo que se dispone en la práctica como tal para generar categorías.
Escritura	Este ejercicio narrativo permite la reflexión, la degradación sobre las creencias, imaginarios, supuestos que se poseen, además de la construcción o deconstrucción de conocimientos.
Conceptualización	En este paso se da la unión con la teoría, pues a pesar de que esta debe estar en el quehacer práctico, es necesario centrar las estructuras de sentido y los modelos de trabajo sobre los cuales se articula la experiencia

Fuente: Oscar Jara y Mauricio Pérez Abril

Es pertinente aclarar que en el proceso investigativo se toma como experiencia a sistematizar la práctica educativa, por ello se acude a la definición de experiencia enmarcada dentro de la práctica educativa en sí, vista desde el momento en el cual se observa claramente una intencionalidad por parte del docente quien origina o pretende una transformación de su práctica, por ende se establece un momento de inicio y uno final, pero esto no quiere decir que esta experiencia claudique del todo en un momento determinado, es más repercute a otras experiencias o conduce a momentos de letargo necesarios para la reflexión y posterior transformación de las prácticas educativas, entonces coincidimos con el autor Niky Alexander Murcia cuando afirma que: “La experiencia surge de una intensión consiente de incluir y transformar los contextos vitales con los cuales tenemos que lidiar, y a los cuales deseáramos

introducir transformaciones” (Murcia, 2014, pág. 21), Por ello la experiencia es factible de sistematizar, pues responde a un orden intencional conducente a la transformación evidente de las prácticas educativas por parte de un actor comprometido con la labor educativa.

Volviendo a la sistematización y con respecto al segundo aspecto metodológico, compartimos que la sistematización se debe hacer desde los autores de la experiencia que se desea sistematizar, debido a que: “Es clave en el proceso de sistematización que quien la realiza tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...” Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...” (Pérez - Abril, Roa, & Villegas, 2013, pág. 9); Dicha construcción promete ser más autóctona e idónea, tanto que definitivamente incidirá en el actuar del docente.

Además, la reflexión sobre las prácticas posibilita la comprensión de la experiencia desde su interior con la divagación entre la subjetivación y objetivación propia de la dinámica hermenéutica, enmarcada en la metodología de la sistematización que permite el ingreso, y egreso del investigador en la experiencia para analizarla desde un ejercicio de repliegue hermenéutico, en donde el enriquecimiento conduce a la conceptualización sobre la práctica propia o la de los investigadores en un proyecto o momento específico de su práctica que se va a sistematizar, acudiendo de esta forma al enriquecimiento que sugiere Jara, al decir que:

“De esta manera, las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, permitiendo llegar a un mayor grado de abstracción” (Jara, 2012, pág. 58)

Esto genera la posibilidad de observar, desde perspectivas endógenas, y posteriormente exógenas, las prácticas educativas, lo cual posibilita el afloramiento natural de regularidades que brindan rutas de inicio en una investigación educativa que nace desde la práctica.

A su vez, la práctica reflexiva, acción, vista desde la sistematización como método dentro del enfoque de la IAE (investigación acción educativa), aporta al desarrollo del profesional reflexivo con la generación de conocimiento práctico, en donde él es artífice de un saber que contrasta, avala y ratifica desde la práctica y para la práctica misma. Por esta razón, la sistematización de experiencias, además de ser una herramienta metodológica, es también un instrumento que permite el afloramiento de potencialidades críticas, académicas en el investigador, como lo ratifica la autora Lola Cendales, cuando menciona que:

“El producto de la sistematización como metodología de investigación permite la reflexión conducente a la transformación; de esta forma esta metodología investigativa es potenciadora” (Cendales, 2009, pág. 70)

En términos generales, asumimos la sistematización como una herramienta metodológica de investigación cualitativa, que posibilita la práctica reflexiva en pro del saber o conocimiento práctico.



(Garzón, C; Moreno, L; Pinto, R; Rojas, H.)

1.9. Comunidades de práctica y Cartografía social

Durante la primera fase de la investigación, surge la inquietud de pensar las prácticas educativas, analizar lo que se está haciendo al interior de ellas, con el propósito de solucionar un problema o simplemente por la necesidad de mejorarlas, esto implica desde acudir a un enfoque hermenéutico, repensarse, aportar herramientas desde la misma experiencia para perfeccionar o volver más eficiente la práctica misma, el quehacer que para el contexto de esta investigación es la práctica educativa entendido como el que hacer del docente en búsqueda de posibilidades para llegar a promover aprendizajes significativos.

Desde el punto de vista anterior, la práctica propia del ser, en este caso el docente, se convierte en objeto de observación, objeto de investigación y reflexión que no puede realizarse solamente desde la observación individual, debe ser compartida, nutrida, repensada con el fin de encontrar retroalimentaciones desde el quehacer de varios docentes y desde la variedad de experiencias docentes. Ante estos deseos, se impone la necesidad de formar parte de una comunidad de práctica que de manera profesional y específica permita la reflexión. A partir de los planteamientos de McIntyre citado por Barragán:

...por práctica entendemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente. (McIntyre, 2009, pág. 223). Citado por (Barragán G. D., Las comunidades de práctica (C.P): Hacia una configuración hermenéutica, 2013, pág. 165)

Acudimos a la siguiente definición de comunidad de práctica:

Un conjunto de personas que aprenden y aplican conocimientos provenientes de la experiencia, mediante el compartir gremial y la asociación en torno a intereses comunes para así solucionar problemas concretos, poco a poco llenan múltiples dimensiones de la vida social al punto que plantea diversos retos para la investigación de lo social. (Barragán G. D., Las comunidades de práctica (C.P): Hacia una configuración hermenéutica, 2013, pág. 165)

Desde la génesis de la definición de práctica, de experiencia y de comunidad anterior, subyace la definición de la phrónesis como saber práctico desde Aristóteles que nos muestra el sentido de la misma, que es el que se asume como parte del método investigativo buscando acercar o complementar la teoría y la práctica.

Así, la phrónesis evoca más un saber oportuno y eficaz que dispone para actuar en lo humano, que los méritos de la contemplación. Es una disposición que “debe a su carácter humano, demasiado humano, llegar a un rango que no es el primero”. Se trata de una sabiduría más humana, que dispone a quien realiza acciones más particulares, siempre con el impulso de la elección. En este sentido se ha de hablar de seres humanos dispuestos a actualizar la phrónesis en situaciones concretas: “La prudencia ciertamente, no es alguna habilidad, es la capacidad de lo virtuoso o, si se prefiere, la capacidad de los virtuosos” (Barragán D. , 2015, pág. 101)

Específicamente, para la presente investigación, la comunidad de práctica que se formó en el ambiente de la maestría en educación de la universidad y que orientó el doctor Diego Barragán, permitió evidenciar estrategias de interpretación y la utilidad de estas en las diferentes investigaciones; por ejemplo, todos los grupos que formamos parte de la comunidad de práctica compartimos entre otros el proceso de elaborar el proyecto de investigación (sistematización de experiencias) a partir de repensar las propias prácticas y para lograr obtener en cada grupo de investigación el objeto de investigación.

Los grupos expusieron entre sí esas temáticas o características comunes que como grupo lograron vislumbrar de sus diarios de campo. Como resultados se obtuvieron los diferentes

objetos de investigación, pero no sin antes ser expuestos al criterio de la comunidad de práctica y a las observaciones que a la luz de la experiencia cada miembro supo aportar. Todo este trabajo de investigación, y en especial el diálogo entre pares, es un ejemplo de lo que posibilita el trabajo con la comunidad de práctica y a la vez permite mostrar cómo durante la investigación se realizó una permanente reflexión y confrontación con una comunidad de práctica que inspiró el carácter de esta investigación, más en términos del trabajo teórico-reflexivo que del trabajo técnico-práctico.

Durante el desarrollo académico de las comunidades de práctica nace la cartografía social, la cual se define desde Barragán el cual la asume como:

Una representación convencional - gráfica de fenómenos concretos o abstractos, localizados en un contexto de terminado. Dado que el mapa es un esquema de la realidad, constituido de signos, símbolos y/o palabras, su construcción debe obedecer a acuerdos y prácticas colectivas, conducentes a la producción de convenciones, las cuales hacen posible la producción de significados compartidos y proyecciones colectivas. Finalmente, la acción es lo más importante de cualquier cartografía social, pues los componentes políticos, culturales e interpersonales hacen de la reconstrucción virtual de la realidad una manera legítima de construir mundos posibles. (Barragan, 2014, págs. 134-135)

En la investigación, la cartografía social (ver anexo VIII) se empleó como una técnica durante las actuaciones en la comunidad de práctica que permitió visibilizar regularidades al identificar intereses investigativos comunes (emociones, enseñanza aprendizaje), además de identificar como territorio epistemológico las prácticas del docente investigador, expresar nuestros sentires y pensamientos sobre la situación que vivíamos, al observarnos a nosotros mismos en el día a día y poder mostrar lo que veíamos y nos llamaba más la atención de dicho contexto (Anexo VIII), corroborar la presencia de relaciones, manifiestas en encuentros, desencuentros entre estudiantes; amores, amistades, rechazos, alegrías y tristezas, definitivamente fue la prioridad todo dentro de un salón de clase, eso era lo que veíamos, eso es lo que emerge del grupo de investigación al emplear la cartografía social, los cuales se manifiestan como acuerdos en el grupo investigador y luego son socializados.

1.10 Estrategias de recolección de información

Los instrumentos de recolección de la información fueron:

- Diarios de campo inicial (I): 60 (15 por cada docente).
- Diarios de campo final (II): 60 (15 por cada docente).
- Narración biográfica reflexiva: 4 (1 por cada docente).
- Encuesta tendencias estudiantes: 300 (1 por cada estudiante).

Los diarios de campo en el ámbito de la educación se usan como instrumento de investigación como lo plantea Zabalza:

La aportación principal de los diarios en este ámbito tiene que ser analizada tomando en consideración alguna de sus características propias como recurso de investigación. Por un lado, el amplio y variado registro de elementos de información que ofrece: desde datos a análisis, de descripciones a reflexiones, de extractos de documentos a interpretaciones personales, de narraciones sobre hechos pasados a hipótesis y anticipaciones. (Zabalza, 2004, pág. 29).

De esta manera se emplean en la investigación documentos que permitieron identificar y evidenciar las emociones y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje los cuales fueron desarrollados por cada uno de los cuatro docentes participantes en la investigación, los diarios iniciales se realizaron intentando identificar todo tipo de momentos emotivos que se dieran en el quehacer diario tanto de docente como del estudiante, en general y los finales se enfocaron en ver, describir y reflexionar puntualmente desde el sentir del docente.

Posteriormente la narración biográfica reflexiva es un documento narrativo, es una producción textual pensada, que de forma individual expresa reflexiones críticas a partir del quehacer como docente que tiene en cuenta las otras producciones textuales anteriores de

carácter más literales (diarios de campo) esta busca evidenciar la conciencia de cómo el factor emocional ha estado presente en la vida de cada uno de los docentes y cómo lo ha influenciado es una construcción que se asume a manera de testimonio personal y sería como lo indica Suarez al referirse a la producción textual que desea ser publicada:

...al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados. También es el momento más solitario y reflexivo, en el que por lo general los docentes trabajan individualmente y se posicionan como autores de relatos de experiencia. (Suarez D. , 2007, pág. 22)

En general los documentos narrativos que usamos como son los diarios y las narraciones biográficas reflexivas hacen parte de los instrumentos que permitieron la investigación pero a la vez son construcciones que promovieron la misma, como lo expresa Suarez:

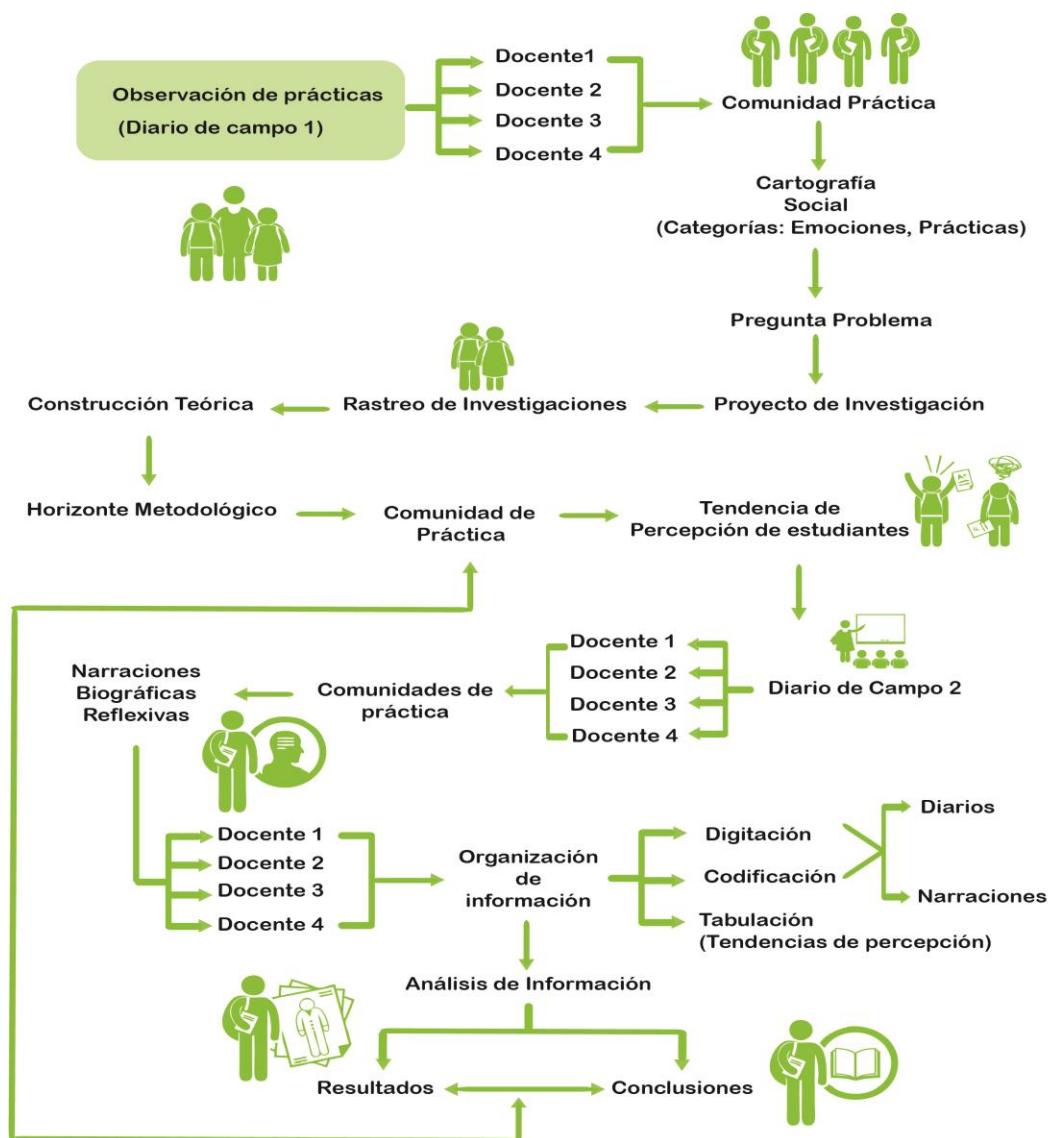
En palabras de Connelly y Clandini (1995: 11 y 12). La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Suarez, La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. la indagación - acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes, 2008, págs. 8-9)

La encuesta se elaboró y desarrolló como un instrumento (ver anexo IIa) de observación general que permitió sondear a 300 estudiantes a cargo de los docentes investigadores. Esta encuesta por sus características permitió observar y comparar a partir de las frecuencias de respuesta (ver anexo IIb) de una manera sencilla los porcentajes en cada uno de los diez ítems dado por cada grupo de estudiantes encuestados respecto a cada docente (ver anexo IIc) y permitió comparar en un gráfico las respuestas a los diez ítems que obtuvieron los cuatro docentes.

Es de aclarar que la perspectiva de la investigación desarrollada es de carácter cualitativo, por ello el análisis se realizó desde, observar los resultados de las frecuencias y que tanto estas se acercaban o se distanciaban del ideal que presupuestó el grupo investigador (ver anexo IIb), a manera de evidencia. Además cada uno de los ítems fueron elaborados y validados por un grupo interdisciplinario (asesor metodológico, docentes investigadores de cuatro áreas disciplinarias y psicólogo) durante las sesiones de asesoría con el fin de legitimarla.

Mediante la aplicación de dicho instrumento logramos evidenciar la percepción de los estudiantes en cuanto a aspectos emocionales de sus docentes al momento de aprender en el día a día, que tanto ellos los significan, como ven los estudiantes a sus docentes y por esto la encuesta y su tabulación por frecuencias se expusieron en el gráfico (ver pág. 85).

1.11 Ruta metodológica



(Garzón, C; Moreno, L; Pinto, R; Rojas, H.)

La ruta metodológica anteriormente expuesta está enmarcada desde la sistematización de experiencias educativas dentro de la investigación acción educativa con la intención de consolidar experiencia y saber, no solo logrando transformaciones positivas proyectadas hacia el futuro en las prácticas educativas, sino también proponer una estrategia de construcción e investigación del saber pedagógico que posibilite el desarrollo y consolidación de teoría y conocimiento práctico en la misma sociedad y para la sociedad misma, que en nuestro caso se refiere a la comunidad educativa.

A continuación describimos su paso a paso:

1. Iniciamos realizando un diario de campo (fecha, hora, suceso y reflexión) (ver anexo I) en donde registramos en promedio doce observaciones de ambientes de aprendizaje, por cada uno de los miembros del equipo de investigación en el contexto de los colegios distritales a los cuales pertenecemos (IED Guillermo Cano Isaza, IED Gustavo Morales Morales, IED Robert Francis Kennedy, IED El Salitre Suba).
2. En las primeras reuniones de grupo se analiza la conceptualización de la comunidad de práctica, luego se contextualiza y estructura su metodología, al interior de estas expusimos los relatos obtenidos de los diarios de campo I y es allí donde llegamos al acuerdo de iniciar la investigación desde ese factor influyente, y muchas veces tácito en el trabajo de aula: las emociones.
3. Las siguientes reuniones de la comunidad de práctica contribuyeron a definir las emociones respecto a quién y por qué se debe trabajar en la investigación. En este momento, la ayuda metodológica fue la cartografía social (ver anexo VII), a partir de la cual identificamos intereses investigativos comunes (las emociones), territorio epistemológico (prácticas de los maestros), acuerdos y socialización de los mismos, regularidades o factores comunes en los diarios de campo significativos a tener en cuenta en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, logrando de esta forma establecer como grupo investigador las categorías: las emociones de los docentes y el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual nos permitió orientar nuestro proceso metodológico de investigación.
4. Posteriormente, iniciamos un rastreo a escala de Latinoamérica sobre tesis de maestría indexadas que proporcionaron referentes sobre sistematizaciones de prácticas educativas

frente al tema de emociones. Terminado el rastreo se encontraron dos investigaciones que contenían los ejes de sistematización, investigación acción y docentes pero no el de emociones.

5. Durante las reuniones siguientes definimos el objeto de investigación, los objetivos general y específicos, la pregunta problema e iniciamos el proceso de construcción del marco teórico.
6. Se continuaron las reuniones de la comunidad de práctica con los integrantes del grupo de investigación, con la dinámica característica, haciendo posible el diálogo y el análisis de casos de los diarios de campo II (ver anexo III), a la luz de momentos emocionales en nuestras prácticas y posibles transformaciones.
7. En posteriores fechas se diseñó y aplicó una encuesta (ver anexo II) para identificar las tendencias de los estudiantes frente a la relación de las emociones de los docentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cuatro ambientes escolares.
8. Seguidamente, iniciamos la elaboración de la segunda etapa de los diarios de campo (fecha, hora, emociones de los docentes antes, durante y después del suceso observado) precisando momentos de expresión de emociones como contraste de los diarios iniciales.
9. Plasmamos nuestra vivencia personal y profesional desde el ámbito emocional a partir de nuestro quehacer de maestros, específicamente de nuestras prácticas y su transformación, en una narración biográfica reflexiva realizada (anexo III) por cada uno de los investigadores.
10. Organizamos la información construyendo matrices, una por cada uno de los instrumentos (anexo I, III y IV) y estrategias de recolección de información, para lo cual se realizó previa codificación de las diferentes citas seleccionadas y extractadas de las distintas fuentes de información a la luz de las categorías previamente definidas por el grupo de investigadores que son las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje, el siguiente es un ejemplo de dicha matriz:

Matriz análisis de la información diario de campo inicial (I)

D1= diario inicial + fecha (día-mes-año) + P= profesor (a):

P1= profesora: Leidy Moreno,

P2= profesor: Richard Pinto,

P3= profesora: Constanza Garzón

P4= profesor Humberto Rojas.

CATEGORÍAS: las categorías se identifican de acuerdo a los colores como se describe a continuación:

EMOCIONES.

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

CATEGORIA EMERGENTE.

OTRAS.

CATEGORÍAS	COMENTARIOS
------------	-------------

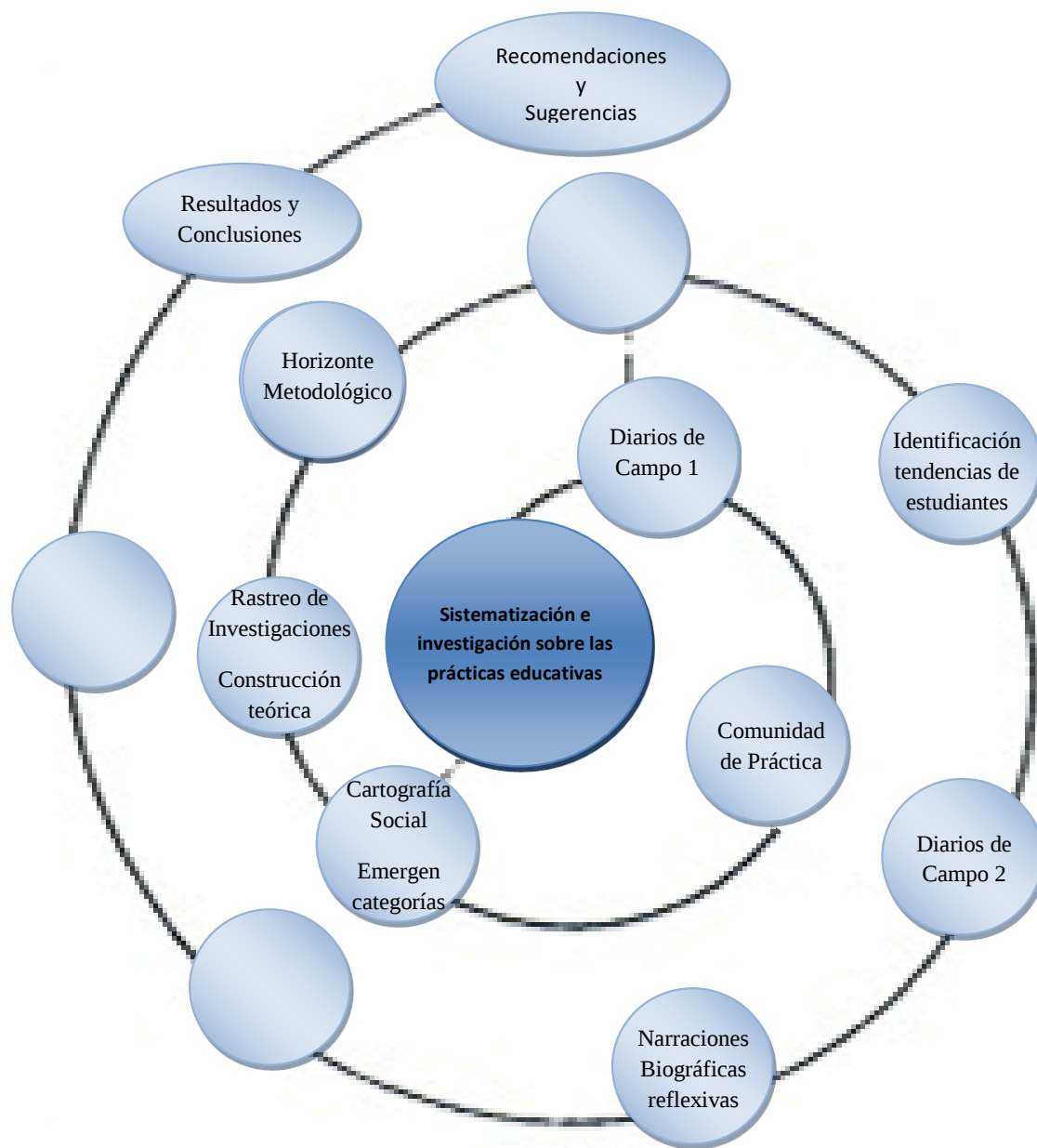
11. Iniciamos el análisis de la información a partir de la visualización de las matrices obtenidas (Anexo I, III y IV) de los diferentes instrumentos, describiendo la transformación de nuestras prácticas en relación con las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje
12. Se elaboran las conclusiones a partir del análisis de resultados aportados por la investigación. En donde se expone la producción teórico- pedagógica que el grupo consolidó como aporte a la investigación-acción.

Tabla. Ruta Metodológica.

RUTA METODOLÓGICA: Sistematización de prácticas maestros SED	
Paso	Características
1. Diarios de campo 1	- Registros escritos: Fecha, hora - Suceso - Reflexión
2. Comunidad de Práctica	- Contextualización - Conceptualización - Estructuración - Socialización de diarios de campo
3. Cartografía Social	- Identificación de intereses comunes - Identificación de territorio epistemológico: prácticas de los maestros - Acuerdos y su socialización.
4. Rastreo de investigaciones	- Revistas indexadas - Sistematización de prácticas educativas - Emociones - Enseñanza aprendizaje
5. Horizonte Metodológico	- Pregunta problema - Objetivo general - Objetivos específicos - Marco conceptual
6. Comunidades de Práctica (reflexión acerca de las prácticas)	- Dialogo - Socialización - Análisis: Momentos emocionales
7. Tendencias de estudiantes	- En relación a emociones de los docentes - En el proceso de enseñanza aprendizaje - Encuesta
8. Diarios de campo 2.	- Fecha, hora - Suceso emocional, antes, durante y después del registro - Reflexión
9. Narraciones biográficas reflexivas	- Cada investigador - Formación y experiencia educativa - Evolución emocional durante la práctica educativa
10. Organización de información	- Codificación de citas - Fuentes de información - Matrices de información
11. Análisis de información	- Narración del proceso de transformación de prácticas
12. Resultados - conclusiones	- Sistematización de prácticas - Transformación de las prácticas educativas - Relación emociones y enseñanza aprendizaje

(Garzón, C; Moreno, L; Pinto, R; Rojas, H.)

Figura. Ruta Metodológica, paso a paso.



(Garzón, C; Moreno, L; Pinto, R; Rojas, H.)

Figura. Tabla de códigos para el análisis de la información

Herramienta	Codificación	Investigador	Momento
Diario de campo inicial	D1	P1= profesora Leidy Moreno P2= profesor Richard Pinto P3= profesora Constanza Garzón P4= profesor Humberto Rojas	Fecha Día-mes-año
Diario de campo final	D2	P1= profesora Leidy Moreno P2= profesor Richard Pinto P3= profesora Constanza Garzón P4= profesor Humberto Rojas	Fecha Día-mes-año
Narración biográfica reflexiva	N	P1= profesora Leidy Moreno P2= profesor Richard Pinto P3= profesora Constanza Garzón P4= profesor Humberto Rojas	Renglón + fecha Día-mes-año

(Garzón, C; Moreno, L; Pinto, R; Rojas, H.)

El análisis de contenido dentro de una investigación cualitativa sugiere que en la investigación se utilice técnicas variadas pertinentes, que permitan hallar el sentido del objeto de investigación, en nuestro caso, la práctica educativa. Dentro de las técnicas de recolección de información empleadas están los diarios de campo y las narraciones biográficas reflexivas. Estas técnicas de recolección de la información deben ser organizadas, codificadas, analizadas e interpretadas para dar sustratos al análisis de los contenidos que busca examinar los documentos de manera objetiva. En relación al análisis de contenidos López plantea:

Como hemos comprobado, actualmente se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. (López Noguera, 2009, pág. 173).

De la misma manera, el autor nos ilustra diciendo:

En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el Investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje. (López Noguera, 2009, pág. 173)

La información recolectada a través de los documentos se legitima como lo sugiere Bardin (1986), teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- La exhaustividad: Supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido.
- La representatividad: Se puede garantizar cuando el material se presta para efectuar el análisis sobre la muestra.
- La homogeneidad: Los documentos deben ser homogéneos, es decir escogidos en función de criterios precisos y no presentar mucha singularidad en relación con estos.
- La pertinencia. Los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis.
- La univocación: Significa que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores. (Bardin, 1986, pág. 122)

Ahora veamos desde la investigación como se precisa la legitimidad de la misma teniendo en cuenta los anteriores aspectos que se desarrollaron de la siguiente manera:

- La exhaustividad: Esta clasificación se evidencia en las tres matrices (ver anexos I, III y IV) que se emplearon para el análisis de los instrumentos diarios de campo I y II y narraciones biográficas reflexivas los cuales se realizaron a partir de las categorías de emociones y enseñanza – aprendizaje.

- La representatividad: El material que se empleó fue: las matrices para los instrumentos de diario de campo I, II y narraciones (ver pág. 28) y en el caso de las encuestas la tabulación (ver anexo II), que permitieron el análisis.
- La homogeneidad: La homogeneidad de los diarios de campo, las narraciones biográficas reflexivas y las encuestas se dan a partir de los criterios con los cuales fueron elaborados por el grupo investigador y aplicados por el mismo. (Ver anexos II, VII y VIII)
- La pertinencia: El análisis tiene como objetivo permitir la respuesta a la pregunta de investigación ¿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 Distrital de Bogotá? así, los tres instrumentos (diarios, narraciones y encuestas) y la ruta metodológica permitieron sistematizar dichas experiencias y abrieron paso a realizar resultados y conclusiones. (Ver pág. 83-84).
- La univocación: Esto es evidente en la investigación cuando se leen las matrices (ver anexos I, III, IV) pues en estas se pudieron recoger en una misma categoría las exposiciones de los cuatro investigadores sin que se dieran mayores diferencias o singularidades.

CAPITULO II

HORIZONTE TEÓRICO

Luego de hacer una ilustración de los aspectos metodológicos de la investigación es necesario ahondar en los criterios teóricos que fundamentan la misma, se debe aclarar que estos nacen del hallazgo de categorías descritas en el paso a paso anteriormente graficado en el espiral, se definieron tres núcleos temáticos que fundamentan el presente trabajo de investigación: la sistematización de experiencias educativas, las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje los cuales desglosaremos a continuación:

2.1 Práctica – experiencia

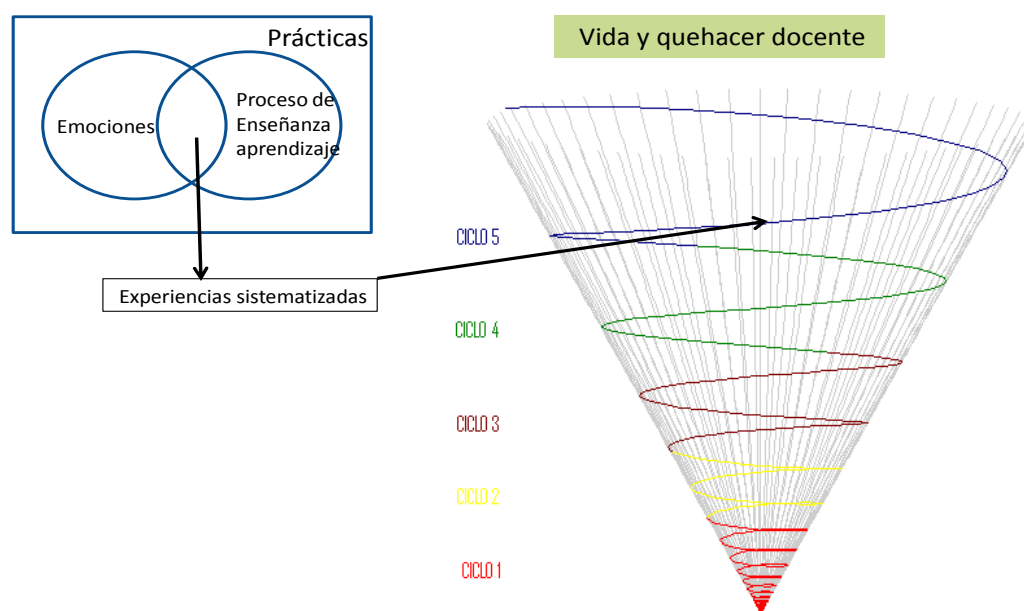
En este apartado es necesario clarificar un poco los conceptos de práctica y experiencia respectivamente si bien es cierto, actualmente estamos hablando de la sistematización de experiencias hay que tener en claro que esta hace parte de una práctica, práctica educativa en el caso de la presente investigación, al sistematizar se requiere necesariamente retomar una parte significativa de la práctica, puesto que por criterios metodológicos de la investigación se analiza una parte de la práctica que es para nosotros la experiencia, esto no quiere decir que la práctica en sí no tenga una intencionalidad dada, quiere ratificar que hay momentos de la práctica en donde el profesional practico debido a la subjetividad, reflexión y continua transformación sobre esta suscita inconsciente y/o conscientemente momentos en donde se observa una explosión de conocimiento práctico que va a la par del conocimiento teórico que tiene en el campo en que se desarrolla en este caso el pedagógico.

Saber que va sufriendo transformaciones provocadas a la luz de una práctica reflexiva que se repliega en la misma pero en donde la experiencia es ese momento específico da luces a una nueva metamorfosis.

La misma proposición tiene también validez para el curso de una acción predominantemente práctica, es decir, aquella que consiste abiertamente en actividad. Es posible ser eficaz en la acción y, sin embargo, no tener una experiencia consciente. La actividad es demasiado automática para proporcionarnos un sentido de lo que es y adonde se dirige. Llega a un fin, pero no a un término o consumación en la conciencia. (Dewey, 2.008, pág. 45)

Es necesario apartar la definición de práctica de los criterios netamente mecánicos, reseñamos en este trabajo investigativo que la práctica reflexiva esta siempre enmarcada en una intencionalidad que se evidencia en unos espacios de tiempo determinados, a esos espacios en donde la intencionalidad tiene mayor fuerza le denominamos experiencia.

Práctica y experiencia según el análisis del grupo de investigación



(Garzón, C; Moreno, L; Pinto, R; Rojas, H.)

2. 2 Práctica Educativa

Para iniciar este apartado, debemos contemplar las posturas desde las cuales se define la práctica educativa, que es ese actuar del sujeto, en este caso el docente. Es esa posibilidad de poner en juego todas las habilidades que dicho actor posee y ejecuta en un contexto situacional determinado, comprendida esta como un ejercicio consciente e inconsciente en donde entra en juego el saber y el ser; en este saber encontramos implícito el ejercicio teórico-práctico que implica el ejercicio de enseñanza-aprendizaje como lo determina Carr (2007). Para el, la práctica educativa requiere de un razonamiento práctico, en el que pensamientos y fines (teoría y práctica) se encuentran relacionados íntimamente, como elementos constitutivos de un razonamiento dialéctico. Esto implica que se observarán detenidamente las características específicas en donde el docente junta el saber teórico, que en este caso preciso será el manejo de emociones en un contexto real y como producto de una interrelación con otros actores partícipes en dicha práctica.

Por consiguiente, se considera que tomar la práctica educativa como objeto de análisis, permite una visión subjetiva desde la cual se puede conocer la naturaleza de la misma, y una objetiva, a la luz de la base teórica que logre una concepción más completa y compleja del ejercicio práctico del docente en acción. A este respecto, compartimos la visión epistémica de la práctica, tal como lo afirman los autores Pérez Abril, cuando dicen:

Esta epistemología de la práctica no se orienta únicamente a aprender el hacer, sino, ante todo, a un hacer reflexivo que implica un distanciamiento de la acción y una posición permanente de alerta académica. Como se observa, este enfoque posibilita pensar la sistematización como una particular manera de investigar para transformar la práctica y para transformarse a sí mismo. (Pérez - Abril, Roa, & Villegas, 2013, pág. 7)

Entonces, este modo de observar la práctica propia implica posibilitar otra forma de análisis, que sea más riguroso, sistemático, que valide la construcción de saber, desde y para el enriquecimiento académico y personal del sujeto involucrado en dicho proceso de indagación introspectiva, que posibilita un nuevo objeto de análisis en el campo de investigación en

educación, respetando la dinámica de la misma e involucrando a los actores de dichas prácticas, validando sus voces como creíbles a la hora de la construcción del conocimiento.

Por eso, además de definir la práctica educativa se debe considerar al profesional práctico como sujeto incidente en relación con la investigación; solo de esta manera podemos construir conocimiento desde la práctica reflexiva, mediante la sistematización como método dentro de la IAE (investigación acción educativa) conducente a la transformación, constante, crítica, consciente en donde se constituye un profesional práctico con espíritu investigativo. Para ello, nos centramos en Donald Schön, quien menciona que “El profesional práctico se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el 'experto cuyo comportamiento está modelado”’. (Schön, 1992)

Esto implica no solamente el cambio de representación del docente investigador como aquel que observa desde fuera un fenómeno o una situación problemática, sino el sujeto involucrado en esta puesta coyuntural quien realiza procesos de reflexión y transformación en sus prácticas teniendo conciencia casi plena en cuanto al razonar de su actuar en situaciones específicas y teorizando al respecto.

Dicho profesional práctico, investigador, se encuentra inmerso en un triángulo conformado por el saber teórico, la experiencia sustrato de la práctica en sí y el ejercicio reflexivo que transforma esa práctica en miras a mejorar continuamente, en donde se puede abordar conocimiento implícito, inventiva propia e incluso improvisación idónea en un momento determinado, y es allí en donde develaría dicho saber mediante la competencia con la que cuenta, constructo de su práctica pedagógica, pues tendrá muy posiblemente la capacidad de tratar dificultades que transcurren en el aula con mayor soltura y certeza.

Al respecto se debe mencionar que este no es un proceso mecánico; por lo tanto, requiere tiempo de reflexión crítica, e incluso, distanciamiento de la misma experiencia, de tal forma que se constituya en un ejercicio del repliegue hermenéutico en donde se es capaz de describir el proceso actitudinal, cognoscitivo, situacional, implícito en cada una de sus actuaciones. Es evidente que en un primer momento de reflexión es difícil o imposible describirlo de forma

explícita, pero con la reescritura u observación detenida de la práctica es posible develar el secreto, rehacer su mundo práctico, además de conocer con certeza las razones para actuar en una u otra dirección en las denominadas zonas indeterminadas de la práctica, que son quizá las que permiten aflorar todo el potencial del docente práctico, como se menciona a continuación:

Cuando el práctico responde a zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica. (Schön, 1992, pág. 44)

De acuerdo con las posturas anotadas, se establecen fundamentos para la construcción de saber pedagógico e investigativo producto de la sistematización de experiencias, lo cual permite el despertar de las potencialidades a partir de la construcción teórico-práctica del actuar como investigadores, estimulando la producción de conocimiento, que no es netamente discursiva como lo sostiene Óscar Jara cuando afirma que:

En primer lugar, cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un 'discurso' transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculando los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan —como un componente de la propia práctica— la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras (Jara, Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos., 2012, págs. 56-70)

Por eso, la sistematización de experiencias educativas, además de ser una propuesta paradigmática metodológica relativamente nueva y potenciadora, incluye a un autor actor inquieto, práctico, reflexivo y transformador de su quehacer.

2.3 Enseñanza aprendizaje

Nuestro punto de partida u objeto de estudio son los docentes, sus emociones y las influencias de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, nos centraremos en este desde esta perspectiva.

Definiendo en términos generales qué se entiende por enseñanza, muchos autores concluyen que se trata de una actividad que tiene una intencionalidad, un carácter racional planeado, organizado, dirigido y estructurado para transmitir un determinado conocimiento, el cual es impartido en un contexto específico o institucional; lamentablemente, cuando se habla de enseñanza se olvidan por completo del maestro que está inmerso dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

[Para el caso que nos atañe es conveniente decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje se enmarca dentro del currículo, tal como lo define Orfa Garzón:

Los enfoques diferentes de esta orientación trascienden el repertorio de medios y técnicas relacionadas con un conjunto de objetivos y fines que estructuran las experiencias de aprendizaje, y contribuyen a una redefinición y reconceptualización del campo desde diferentes discursos y prácticas, en un amplio sentido lleno de posiciones y oposiciones entre perspectivas (Garzón, 2010, pág. 15).

Paulo Freire se refiere al tema cuando trata los retos que debe afrontar un maestro al momento de enseñar en el siguiente aparte de su obra:

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no bla-blablantamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional (Freire, 2004, pág. 28)

Leyendo entre letras, como lo aconseja Freire, el enseñar ha sido desprovisto de su naturalidad humana por desmembrar y no involucrar en ella al autor de esa enseñanza: el maestro, dejando desnaturalizado el acto humano de educar.

La enseñanza, como lo manifiesta Paulo Freire, ha perdido su esencia educadora porque se ha convertido en acto de manipulación y constreñimiento que los tecnócratas de la educación han inculcado en los maestros. Con esto queremos decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene sentido si es enmarcado dentro de un acto humano, que es educar.

Atesorando los pensamientos de Freire al decir que debemos “Enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad, razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad; el educador que actué así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar”. Por tal razón, el docente tiene el deber ético, moral y la necesidad de capacitarse no solo en contenidos o conocimientos propios de su área disciplinar, sino que debe aprender a reconocerse como persona, dotado de sentimientos y emociones, las cuales influyen radicalmente en el docente que está inmerso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuevamente, Freire nos exhorta y manifiesta que:

Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende, porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (Freire, 2004, pág. 41)

Desde esta perspectiva, enseñar no es sinónimo de adiestrar o transmitir información como lastimosamente muchos docentes fuimos educados y continuamos educando, peor aún, cuando no deseamos comprender, como lo afirma De Zuburria al mencionar que “enseñar no es simplemente el manejo hábil de datos, como supuso equivocadamente la escuela tradicional, sino

de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y prático. (De Zubiría, Miguel, 2007, pág. 4). Por esta razón, el proceso de enseñanza aprendizaje va siempre ligado entre sí y no podemos separar el uno del otro, porque de hacerlo no tendría sentido la enseñanza.

Resulta oportuno resaltar las palabras de Freire al referirse a educación y el acto de enseñar: "Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 2008, pág. 69).

Con estas palabras Freire nos exhorta y afirma que la enseñanza es de doble vía docente—estudiantes, y viceversa. De aquí otro aparte del mismo autor, cuando afirma:

Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. (Freire, 2003, pág. 54).

Siguiendo el hilo conductor del enseñar, Barragán al citar a Gadamer nos recuerda y hace relación a lo expuesto por Freire al mencionar que "la escuela al igual que otras tantas instituciones sociales, impone los sentidos que una cultura considera lo más adecuado para sus individuos: 'en realidad la escuela suele ser una institución de conformismo social' (Barragán, 2013, pág. 42). De la misma manera que autores como Stenhouse, Foucault, Freire, Maturana, entre otros se refieren al proceso de enseñanza aprendizaje.

En las aproximaciones epistemológicas sobre educación manifiestas en el libro *Cibercultura y práctica de los profesores*, escrito por Barragán, resaltamos la importancia de las prácticas pedagógicas, las cuales son pertinentes analizar al momento de hablar de enseñanza y aprendizaje, porque estas demuestran la esencia del docente y se manifiesta el sentido de la educación que ha interiorizado cada uno de ellos. Barragán concuerda con Paulo Freire, en los aportes sobre el sentido de ser maestro:

Las acciones de los seres humanos se juzgan en términos de aquellas que son adecuadas, pertinentes, correctas, acertadas, y aquellas que no lo son. En cada una de estas categorizaciones se evidencia el orden ético, moral, axiológico y político de los sistemas socioculturales. (Barragán, 2013, pág. 56).

Desde los planteamientos anteriores definimos que no existe enseñanza sin aprendizaje y aprendizaje sin enseñanza.

A partir de las premisas anteriores, consideramos que el enseñar es el resultado de reconocerse como un ser humano dotado de emociones, pensamientos y actuaciones, las cuales son reflejadas en su enseñanza. Como lo cita Goleman: “La enseñanza de Sócrates «conócete a ti mismo» —darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en que estos tienen lugar— constituye la piedra angular de la inteligencia emocional” (Goleman, 1996). Es así que, tomando como ejemplo las enseñanzas de Sócrates desde el punto de vista de la persona, mas no del acto de enseñar, el docente debe empezar a reconocerse como persona, es decir un ser consciente.

Daniel Goleman nos dice que "tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente", las emociones demuestran algunas circunstancias de ese proceso, una parte integral del mismo proceso cognitivo. Podemos deducir que, un docente no solo debe saber pensar sino también saber sentir y así poder ser un docente apto para educar a otros seres humanos.

Un docente con carencia de inteligencia emocional fácilmente se convierte en didactogénico, el cual puede conducir a sus educando a adoptar unas patologías inapropiadas culturalmente y limitarles sus aprendizajes. En efecto, los docentes didactogénicos, o que carecen de control emocional, suelen adoptar posturas narcisistas; se convierten en personas arrogantes, soberbios, deslegitiman a sus educandos y se transfiguran en poseedores de su verdad, manifestaciones que podemos comparar con los postulados de Michael Foucault, al momento de describir la escuela como sinónimo de “poder-saber, adoctrinamiento y disciplinamiento” (Foucault, 1986).

Esta enfermedad, que hoy en día padecen muchos docentes, se acentúa por una formación de docentes maniobrados bajo el sistema de poder que nos gobierna.

Otros estudios demuestran que los docentes con carencia de gestión emocional padecen enfermedades psicológicas, como las que encontramos por la falta de regularización de las emociones, como el síndrome de Burnout, lo que limita drásticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como lo indica el estudio realizado por Revilla, Sánchez, & Monguet:

Entre las enfermedades más usuales de este colectivo se encuentran el estrés y el síndrome de Burnout (Mariana Elvira, 2004). Por su parte, el Burnout se define como “una respuesta al estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. El Burnout es particularmente característico de las profesiones del ámbito educativo o socio-sanitario. Citado por (Revilla, Sanchez, & Monguet, 2011, pág. 55).

Concuerda Marchesi y Díaz al decirnos que:

Pero no son sólo las consecuencias de la sociedad multicultural y de la información las que provocan las tensiones emocionales de los profesores. También la violencia de la sociedad, la marginación de determinados colectivos de personas, las desigualdades sociales y la falta de recursos familiares y personales contribuyen a que las relaciones en el seno de la escuela sean potencialmente más conflictivas. Las dificultades para asegurar una buena convivencia en las escuelas y la existencia de maltrato entre iguales y entre alumnos y profesores son expresión de esta situación que se complica de forma alarmante cuando el funcionamiento del centro docente está deteriorado. Entonces, con mayor fuerza aún, la presión emocional que viven los profesores puede convertirse en intolerable y arrasar cualquier razonamiento que abogue por la comprensión, el diálogo y la negociación de las soluciones. (Marchesi Ullastres, 2007, pág. 11)

Las neurociencias, que incluyen disciplinas científicas como la neurobiología, la psicobiología, la psicología cognitiva, entre otras interesadas en estudiar el complejo

funcionamiento cerebral, en investigaciones recientes descubrieron que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socioafectivo, debido a que el cerebro aprende con mayor efectividad lo que está mediado por la emoción, el sentimiento, y esto, a su vez, potencia aspectos como la atención, la memoria y la percepción (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, pág. 6)

Del mismo modo, se debe tener en cuenta el contexto donde se desenvuelve el docente y el que él mismo propicia:

No es suficiente para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere la voluntad decidida de los maestros que, como actores claves de transformación, han de reconocerse como sujetos de afecto, con emociones y sentimientos que permean su labor docente y con el poder para generar atmósferas cálidas y amables donde la comunicación asertiva con los estudiantes se puede lograr a través de actitudes, gestos, posturas, tonos de voz, acercamientos y otros elementos de comunicación no verbal (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, pág. 7)

Los docentes nos preocupamos más por la forma, entendida como los contenidos o la manera cómo vamos a enseñar, dejando a un lado el fondo o esencia que está constituida por los valores, la ética, la moral, los sentimientos y las emociones. Es allí cuando la profesionalización docente se entiende como un profesional formado desde y para la teoría, pues “La excesiva confianza de este tipo de profesionalización irreflexiva lleva a que se vea como lugar seguro las teorizaciones y las técnicas, más que el actuar mismo del maestro: sus prácticas” (Barragán, 2013, pág. 27), lo que impide la comprensión de fenómenos actitudinales y comportamentales de nosotros como educadores y de nuestros estudiantes, negándonos la oportunidad misma de interpretar la experiencia como ese saber conformado por las acciones humanas y las formas de razonamiento.

2.3.1 Las emociones y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Quienes carecen de autocontrol, adolecen de una deficiencia moral porque la capacidad de controlar los impulsos constituye el fundamento mismo de la voluntad y del carácter. Por el mismo motivo, la raíz del altruismo radica en la empatía, en la habilidad para comprender las emociones de los demás, y es por ello por lo que la falta de sensibilidad hacia las necesidades o la desesperación ajenas es una muestra patente de falta de consideración. (Goleman, 1996, pág. 7).

Si reconocemos que parte del éxito o fracaso como docentes obedece a la capacidad de aprender a controlar nuestras emociones y poder comunicarnos de manera apropiada, podemos ser capaces de conectarnos con los que nos rodean, identificar lo que sienten, piensan y les motiva aprender. De esta manera, Daniel Goleman manifiesta que la expresividad y el contagio emocional son factores de éxito en el proceso de enseñanza- aprendizaje y lo manifiesta en unos de sus apartes de la siguiente manera:

La sincronía entre maestros y discípulos constituye también un indicador del grado de relación existente entre ellos, y los estudios realizados en el aula señalan que cuanto mayor es el grado de coordinación de movimientos entre maestro y discípulo, mayor es también la amabilidad, satisfacción, entusiasmo, interés y tranquilidad con que interactúan. (Goleman, 1996, pág. 77)

Parafraseando a Daniel Goleman, se concluye que la capacidad para enseñar y aprender del educador, se basa en el conocimiento para adquirir y reconocer los sentimientos y emociones propios y de nuestros símiles, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con nosotros y con quienes nos rodean.

Otro aspecto relevante consiste en entender los postulados de Gadamer relacionados con el concepto de educación, cuando dice: “Esta convivencia es, en efecto, la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación” (Gadamer H. G., 2011, pág. 98). Educarse implica

reconocer sus debilidades y potenciar sus fuerzas para suplir esas debilidades, de manera que uno se educa con la convivencia entre otros, aprendiendo de sí mismo por interés o necesidad; Lo que quiere decir que, para educar, debemos educarnos y eso se hace solamente entendiendo que la comunicación es la fuerza que une a los seres humanos y nos obliga a vivir en convivencia, razón por la cual, es esencial tener buenos lazos de comunicación, argumentos que evidenciamos en palabras que menciona Howard Gardner, al referirse que para relacionarnos con los demás y entendernos a sí mismos, se debe desarrollar una inteligencia interpersonal y otra inteligencia intrapersonal adecuada para que exista buena comunicación y se tenga éxito en la vida.

Etimológicamente, el término emoción viene del latín emotio-onis, que significa el impulso que induce a la acción. De allí que las emociones son importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es necesario mantener una conducta motivada en los estudiantes para garantizar aprendizajes de calidad. Asimismo, Maturana y Verder-Zöller (1997) manifiestan que "los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad". Citado por (Rodríguez Meléndez, 2014, pág. 1).

Según Beauport y Díaz, manifiestan que el cerebro es un sistema de energía y por ello las emociones son como estados vibratorios en flujo continuo, es decir se puede influir en los estados emocionales siempre que sea para mejorar la calidad de vida de las personas, orientándolas hacia sus objetivos de vida. Citado por (Rodríguez Meléndez, 2014).

En esta línea de pensamiento, la autora concuerda con Maturana, quien plantea que es el flujo permanente de las emociones lo que modela nuestra cotidianidad y nuestro vivir y convivir que constituyen el fundamento de todo lo que realizamos.

Humberto Maturana 2001, manifiesta que las emociones juegan un papel importante en la vida y acción del ser humano, y para el caso del docente es prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, resaltamos el aparte donde Humberto Maturana nos habla sobre emociones:

Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declaramos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En verdad, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. Al mismo tiempo, todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción (Maturana, 2001, pág. 8).

Para Maturana 2001, es claro que la pérdida del ser en toda su integralidad, es decir, su sentir, su pensar y su actuar, obedece a esa pérdida o separación de las emociones, las cuales nos reflejan como seres con vida. Los resultados de la separación de las emociones conducen a una sociedad carente de sentido, es decir, una sociedad que vemos reflejadas en nuestra desnaturalización del ser humano, un ser humano desprovisto de valores, un ser humano desbordado en sus pasiones vegetales básicas, como lo señala Santo Tomás de Aquino en su Libro *Summa Theologiae* y lo evidenciamos en la escuela al referirnos a los docentes y su forma como desmiembra su ser olvidándose que también es un ser con-sentidos o emociones; por tanto, debe ser espejo de ese manejo de sus emociones y sentimientos.

Acerca de las emociones, Santo Tomás de Aquino nos dice: “No cabe la menor duda de que la emotividad, la pasión o la serena afección son ingredientes humanos de las acciones liberales” (Aquino, 1947). De acuerdo con la visión que nos dejó Santo Tomás de Aquino sobre educación “La naturaleza no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a su conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Aquino, 1947). Podemos deducir que la palabra conducción se entiende como disciplina, y promoción

como comprensión autónoma acompañada por el maestro, son, en otras palabras, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, para Santo Tomás el estado de virtud, hace relación a la síntesis de la vida, interpretada como vida vegetal-cuerpo, vida animal-emociones y vida racional-pensar reflexionar, es decir, las necesidades que el hombre tiene toda su vida, desde que nace hasta que muere.

Santo Tomás resume lo anterior en una sola palabra: persona, pero una persona vista como el modo de existir o síntesis de vida, sustancia porque existe en sí mismo (cuerpo), es un ser único y a la vez un individuo, comprendiendo al individuo como un ser consciente de sí mismo que algún día va a desaparecer, y de naturaleza racional porque piensa o es reflexivo.

En efecto, la persona entendida como modo de existir o sistema de vida, que puede estar en potencia (capacidad de) o en acto (realizar la capacidad), también, posee una sustancia o manera de existir en sí mismo (único), de naturaleza racional porque es reflexivo. Uno de los aspectos como Santo Tomás describe a la persona es la sustancia, que no es otra cosa que su corporeidad, la cual ayuda a orientar sus emociones y sentimientos, definiendo la forma de comprender la vida que posee cada persona. Esta corporeidad es la potencia o capacidad que la persona tiene para aprender y se traduce en la manera como el cuerpo capta los conocimientos que pueden ser racionales o apetitivos (emocionales, deseos).

Al respecto, Patricia Astorquiza nos amplía la interacción existente entre la razón y las emociones:

Los apetitos sensitivos son potencias apetitivas; es decir, capacidades por las cuales el hombre, y el animal, tienden hacia los objetos presentados por los sentidos. En la medida en que, mediante sus sentidos, el sujeto registra cosas, personas, situaciones... ‘convenientes’ o ‘inconvenientes’, se produce en él una respuesta ‘tendencial’, lo que actualmente se llamaría una ‘emoción’ y que Santo Tomás, junto con toda la tradición de su época, llamaba ‘pasión’; a saber, miedo, alegría, deseo, tristeza, ira... Las emociones o pasiones son la actividad o respuesta propia de los apetitos sensitivos (Astorquiza, 2008, pág. 119).

Esto quiere decir que las emociones juegan un papel importante para fortalecerlas potencialidades superiores como la voluntad; gracias a esta la persona puede conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea. Los apetitos, como suele llamar Santo Tomás a las emociones, son generadoras de deseos de aprender como también de enseñar.

Inés Dussel en su libro *Amor y pedagogía* nos reafirma la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El texto nos habla de la forma como en la actualidad la educación debe involucrar el término inteligencia emocional, el cual creemos debe verse como el verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente se reconoce como ser humano y reconoce en el estudiante su símil. Seres humanos dotados de sentimientos, de pensamientos y de capacidad para actuar.

Sostiene Dussel que el lenguaje de la justicia, igualdad y amor deberían ser los actores fundamentales de la educación y termina diciendo que:

Pensar juntos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo” (Dussel, *Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos"*, 2008, pág. 12).

Inés Dussel, corrobora la importancia que tienen las emociones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales consideramos importantes no solo ponderando las emociones de los estudiantes sino también en el manejo y gestión de las emociones por parte del docente.

Plantea Fernández (2010), que es necesario desarrollar “un concepto más global de la profesionalidad docente, que incluye el dominio de unas competencias reflexivas para la enseñanza, relacionadas con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación,

observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica” Citado por (Castañeda, 2013, pág. 202).

Otro aspecto que refuerza la importancia es que el docente debe conocerse como un ser integral donde las emociones guían su pensar y actuar pedagógico. Por esta razón es que se coincide en decir que las experiencias significativas de docentes se han centrado en procurar ambientes de aprendizaje y enseñanza que propicien buenas relaciones afectivas y emotivas con sus estudiantes, semejante a como lo cita Vivas (2003):

Meyer y Turner (2002), destacan que el apoyo cognoscitivo es necesario pero no suficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de las investigaciones más recientes confirman que las actitudes afectivas de los profesores juegan un papel importante tanto en lo académico o cognoscitivo como en lo interpersonal. Citado por (Vivas, 2003, pág. 14).

Concluyendo, las emociones juegan un papel determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el que enseña como para el que aprende.

Terminamos con la siguiente frase que recoge gran parte de nuestro sentir, pensar y actuar como maestros: “Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos” (Boeck, 2000).

2.4 Emociones

El lugar que ha ocupado el estudio de las emociones en las investigaciones de los campos de la educación, la psicología, y en general en las ciencias, ha sido en el mejor de los casos, de un segundo plano, debido muy probablemente a la asociación que se hace de ellas con la subjetividad y al ser percibidas como la antítesis de la razón, de la objetividad. Sin embargo, al revisar las diferentes concepciones filosóficas y psicológicas podremos corroborar, sin lugar a

dudas que las emociones constituyen una dimensión fundamental y trascendente en el proceso de investigación en el campo de la educación, y de forma particular, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el docente está llamado a liderar acciones educativas integrales que destaquen ante todo la esencia humana de todos los integrantes de una comunidad educativa.

2.4.1. Las emociones desde la filosofía

Para los antiguos estoicos griegos, las emociones eran una forma de juicio valorativo que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo. De esta manera, “las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia” (Nussbaum, 2008, pág. 44)

Sin embargo, aclara que la concepción estoica de las emociones cuenta con un adversario. Se trata de la perspectiva según la cual las emociones son «movimientos irracionales», energías irreflexivas que simplemente manejan a la persona sin estar vinculadas a las formas en que esta percibe o concibe el mundo. “El estoico Séneca, por ejemplo, se complace en comparar las emociones con el fuego, con las corrientes marinas, con violentas tempestades, con fuerzas penetrantes que abaten al sujeto, que lo hacen explotar, lo cercenan, lo descuartizan”. (Nussbaum, 2008, pág. 28)

Ante este último planteamiento, el panorama futuro del ser humano, no solo a nivel educativo sino socialmente en general, resultaría, por demás, casi que predeterminado por el azar biológico, que representa esa amalgama de información genética, única de cada individuo, la cual definiría de forma inmodificable las características tanto emocionales y por ende comportamentales de las personas, es así como la autora Nussbaum describe las emociones:

Al preguntarse qué es, entonces, lo que distingue las emociones de las energías naturales privadas de pensamiento, se plantea en primer lugar, que son acerca de algo: tienen objeto..., en segundo lugar, este objeto es de carácter intencional: esto es, figura en la emoción tal como es percibido o interpretado por la persona que la experimenta. En tercer

lugar, las emociones no encarnan simplemente formas de percibir un objeto, sino creencias, a menudo muy complejas, acerca del mismo pensamiento.

De acuerdo con lo anterior y contrario al planteamiento de Séneca y quizás de muchos pedagogos, que perciben las emociones como irracionales, resulta necesario tener presente la dimensión cognitiva, es decir, el pensamiento en la propia definición de la emoción. Lo cual le confiere un carácter de intencionalidad a las emociones: hay algo notable en las percepciones intencionales y las creencias características de las emociones: el valor les concierne, contemplan su objeto como investido de valor o importancia”. (Nussbaum, 2008, págs. 49-52)

En este sentido, afirma que:

Las emociones parecen ser eudaimonistas, al incluir todo aquello a lo que el agente atribuye un valor intrínseco. No solo las acciones virtuosas, sino también aquellas relaciones recíprocas, tanto personales como cívicas, de amistad y amor, en las que se ama y se beneficia al objeto por sí mismo, pueden considerarse partes constitutivas de la eudaimonía de una persona (Nussbaum, 2008, pág. 54)

En consecuencia, “las emociones perciben el mundo desde el punto de vista del sujeto, trasladando los acontecimientos a la noción de este de lo que posee valor o importancia de carácter personal” (Nussbaum, 2008, pág. 55)

En cuanto a la relación de los juicios y las emociones, Nussbaum (2008) expresa que:

“Para los estoicos, los juicios que se identifican con las emociones tienen un tema común: todos ellos conciernen a cosas vulnerables, cosas que pueden verse afectadas por eventos del mundo que se hallan fuera del control de la persona, que pueden llegar por sorpresa, que pueden ser destruidas o eliminadas, incluso cuando uno no lo desea” (Nussbaum, 2008, pág. 64)

Plantea que “no solo los juicios son elementos constituyentes necesarios en la emoción, sino también que son suficientes, pues, si no hay emoción, tenemos derecho a afirmar que no hay juicios de forma completa o real” (Nussbaum, 2008, pág. 66) Cabe definir entonces, las emociones, como “exclusivamente en términos de este reconocimiento evaluador, aunque las acompañarán a menudo sentimientos de confusión o «excitación» y, en ocasiones, sentimientos de un género más específico para cada tipo, además de lo cual hemos de recordar que en todo momento se encuentran localizadas en un cuerpo” (Nussbaum, 2008, pág. 88).

Nussbaum sostiene que las emociones humanas son modeladas por el hecho de que somos criaturas perceptivas: su rica textura se origina en nuestras capacidades sensoriales, los juicios se relacionan y condicionan el surgimiento de la emoción, afirmando que “El juicio sobre la mortalidad propia y la negatividad de la muerte subsiste, de modo similar, durante la vida adulta, pese a que solo ciertas circunstancias lo traen a la conciencia tales juicios son emociones de fondo” (Nussbaum, 2008, pág. 94). A su vez, plantea: “Una emoción concreta puede ser con frecuencia de situación, pero también puede acechar en el fondo, tal como hace el miedo, sumamente concreto, a la propia muerte a lo largo de buena parte de nuestra vida”. (Nussbaum, 2008, pág. 88); ello en relación con la génesis de las emociones, es decir, de dónde se origina y porqué se origina, plantea:

La forma fundamental de una emoción de fondo siempre es el amor o el apego a algo o alguien considerado muy importante para el florecimiento propio (eudaimonía), junto con alguna creencia general que signifique que el bienestar de esa cosa o persona no se encuentra plenamente bajo nuestro control. (Nussbaum, 2008, pág. 98).

En cuanto a los tipos de emociones, la autora describe dos clases:

...la emoción de fondo reconoce la dependencia o la necesidad de algún elemento incontrolable del mundo; la emoción situacional responde a la forma en que el mundo colma o deja insatisfechas las necesidades propias. Para usar una imagen muy estoica, la emoción de fondo es la herida, la emoción situacional es el cuchillo del mundo que penetra en la herida. (Nussbaum, 2008, pág. 98).

Al pensar en el rigor científico que tendría o no una explicación filosófica y humanista de las emociones, como es esta, sugiere Nussbaum que:

...no debe ser necesariamente acientífica o indiferente a las pruebas de la ciencia, y también que una explicación sensible a esas pruebas no es necesariamente, y de hecho no debe serlo, reduccionista o indiferente a la compleja intencionalidad dirigida hacia el objeto propio de las emociones” (Nussbaum, 2008, pág. 117).

2.4.2. Las emociones desde la psicología

Desde la disciplina de la psicología sobresale la tendencia a circunscribir las investigaciones dentro del contexto de las ciencias fácticas, ignorando y excluyendo las emociones de sus estudios, en pro de lograr que cumpla con los altos estándares de supuesta científicidad; sin embargo, todo ha sido prácticamente inútil, como se señala a continuación:

... En su afán por separar el mundo interior de la experiencia, los psicólogos, embarcados en la novedosa moda del conductismo, pronosticaban que la emoción iba a desaparecer pronto de la escena científica como un fenómeno 'vago' e 'inobservable', una reliquia de nuestro pasado pre científico. La profecía no se ha cumplido. De hecho, en los últimos años se ha observado en la psicología una preocupación creciente por las emociones. Como señala con ironía Richard Lazarus, en la actualidad la psicología ha abierto un camino de regreso al lugar en que se encontraba Aristóteles cuando escribió la Retórica, con lo cual se refiere a una situación en que la intencionalidad se tomaba seriamente y se consideraba parte de lo que toda buena teoría debería incluir. (Nussbaum, 2008, pág. 11-118).

Es totalmente comprensible que el conductismo se hubiera trazado como meta aumentar su eficacia investigativa, tratando de eliminar todo riesgo que disminuyera o contradijera sus conclusiones o teorías, sin embargo, terminó caminando sobre tierras pantanosas al pretender

reducir su objeto de estudio a un sistema simplista, reduccionista de estímulo - respuesta, ignorando y subvalorando la naturaleza afectiva, y por ende emocional, del ser humano. Lo cual, paradójicamente, lo condujo a lo que quería evitar a toda costa, que sus conocimientos carecieran de validez y rigor científico, como se menciona Nussbaum a continuación:

La esperanza de eliminar la emoción del discurso psicológico descansaba sobre dos expectativas más amplias: la esperanza en el éxito del conductismo radical y la fé en un reduccionismo psicológico exitoso, es decir, en una concepción psicológica que volvería completamente eliminables las referencias a la intencionalidad y a la interpretación. En cierto momento del ascenso del conductismo, se daba simplemente por sentado que se probaría pronto que todo aquello que fuera 'no observable' resultaba ocioso en la explicación psicológica, y que las explicaciones en términos de creencia-deseo serían reemplazadas por explicaciones en términos de estímulo-respuesta, en las cuales los propios pensamientos e interpretaciones de las criaturas serían evitados por completo, y la emoción junto con ellos. Sin embargo, tales modelos simples de conducta mostraron ser inadecuados por su escaso valor explicativo y predictivo. (Nussbaum, 2008, pág. 119).

Al respecto, Seligman resulta concluyente a partir de su importante trabajo experimental en el campo del aprendizaje sobre indefensión aprendida: “en donde se pudo apreciar con claridad que la propia visión del animal de su situación y del estímulo al que era sometido resultaban factores explicativos cruciales” (Nussbaum, 2008 pág. 119). Por su parte, Richard Lazarus citado por Nussbaum afirma que las emociones son “evaluaciones en las que un animal reconoce que algo importante para sus propios objetivos está en juego dentro de lo que sucede en su entorno”.

Marta Nussbaum concluye que tomadas en su conjunto, las emociones de una criatura resumen el modo en que ella se figura su propia identidad en el mundo, el sentido de lo que es su individualidad y de lo que es capital para su individualidad (Nussbaum, 2008 pág. 133).

En relación con la fisiología y génesis anatómico u orgánico de las emociones, Goleman (1995) afirma: “Las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los

sentimientos. Esta vía nerviosa, explicaría el motivo por el cual la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitirnos simplemente pensar con claridad” (Nussbaum, 2008 pág. 21).

Por su parte, y en consecuencia, Nussbaum señala que:

LeDoux ha mostrado mediante la producción de lesiones cerebrales en ratas que diversas partes del cerebro se hallan implicadas en la transmisión de señales de miedo y en el establecimiento de un hábito o memoria emocionales. La amígdala, así como también el tálamo y la corteza auditiva desempeña un papel muy importante en este proceso. (Nussbaum, 2008, pág. 140).

A este respecto, Goleman (1996), citado por Nussbaum señala:

La investigación realizada por LeDoux constituye una revolución en la comprensión de la vida emocional, que revela la existencia de vías nerviosas para los sentimientos que eluden el neocórtex. Esto explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivos. (Nussbaum2008, pág. 16).

En este mismo sentido, señala que “Anthony Damasío, neurocientífico, cuyo trabajo no es reduccionista y puede asociarse sin inconvenientes a una concepción intencional-evaluativa, logra demostrar que la distinción emoción-razón es inexacta y engañosa”... afirmando...que las emociones son formas de conciencia inteligente. Son “tan cognitivas como las otras percepciones sensibles” y ofrecen al organismo aspectos esenciales de la razón práctica (Nussbaum, 2008 pág. 142).

Respecto a las emociones de los animales y su influencia en la percepción del mundo, Nussbaum (2008) plantea que:

La investigación de Damasio, confirma las de Lazarus, Ortony y Oatley: las emociones proveen al animal (incluyendo al humano) de un sentido de cómo se relaciona el mundo con su conjunto de objetivos y proyectos. Sin ese sentido, la toma de decisiones y la acción se desbaratan.

De igual forma, resulta fundamental la aseveración de Damasio en cuanto a que “todos los procesos cognitivos tienen su raíz en una función cerebral, pero esto no significa que debamos entenderlos como sentimientos no cognitivos...” es decir, “Lo que Damasio puntualiza, sucede lo mismo con las emociones: nos ayudan a ordenar nuestra relación con el mundo. Pero que el funcionamiento sano de un área particular del cerebro resulte necesario para esos procesos, es un hecho relevante y muy interesante. (Nussbaum, 2008, págs. 143-144)

El mismo autor sostiene que “los científicos experimentales nos ofrecen razones para concluir que los animales tienen emociones y que sus emociones, como las nuestras, son evaluaciones del mundo en relación con su bienestar”. (Nussbaum, 2008 pág. 145).

La emoción, en resumen, desde el planteamiento evaluativo-cognitivo de Nussbaum (2008) “es un reconocimiento de nuestros proyectos y de su estatus”; queda por ver aclara la autora que, “después, lo que el mundo nos permitirá hacer por ellos”. Continúa, “Todos los deseos pueden contener una percepción de sus objetos como un bien; pero no todas las percepciones del bien dan lugar directamente a deseos que guían una acción”. (Nussbaum2008 pág. 163).

Sugiere entonces que:

...es necesario introducir una mayor complejidad en la tendencia a explicar la acción en términos de dos tipos diferentes de elementos, creencias o juicios y deseos. Las emociones son juicios, pero no juicios inertes; debido a su contenido evaluativo, poseen una íntima conexión con la motivación de la que carecen otras creencias”; continúa precisando que, “puesto que las emociones no pueden involucrarse en una situación dada

de modo que generen un plan de acción concreto, son también diferentes de los deseos” (Nussbaum 2008, pág. 163).

De forma específica, resulta oportuno retomar la que puede considerarse como la máxima sobre las emociones que se conoce como el desafío de Aristóteles (384-322 a. C.):

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno. Con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo. Citado por (Nussbaum 2008, pág. 163).

Afirma Goleman (1996) al referirse a las emociones como:

...el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”. Por lo tanto “existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas. En realidad, existen más sutilezas en la emoción que palabras para describirla. Citado por (Nussbaum, 2008, pág. 164)

Los investigadores, continúa, todavía están en desacuerdo con respecto a cuáles son las emociones que pueden considerarse primarias y, de hecho, ni siquiera coinciden en la existencia real de emociones primarias. Veamos ahora, aunque no todos los teóricos estén de acuerdo con esta visión algunas de esas emociones propuestas por Goleman (1995) para ese lugar primordial y algunos de los miembros de sus respectivas familias.

- Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.
- Tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.
- Miedo: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico.

- Alegría: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía.
- Amor: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.
- Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.
- Aversión: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.
- Vergüenza: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.

Al respecto precisa que “no cabe duda de que esta lista no resuelve todos los problemas que supone el intento de categorizar las emociones. La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete (Goleman 1995, pág. 181).

En relación con el contexto social, se afirma que: “Los seres humanos experimentan las emociones de formas modeladas tanto por su historia individual como por las normas sociales” (Nussbaum, 2008, pág. 168). Respecto a las emociones desde la perspectiva del psicoanálisis de Nussbaum refiere:

...que es igualmente común el papel de los factores culturales en la formación del proceso de desarrollo, como lo señala Freud; la historia del nacimiento humano es la historia de un ser sensible que sale de un útero de seguro narcisismo a la dura sensación de encontrarse a la deriva en un mundo de objetos, un mundo que él no ha hecho y que no controla. En ese ámbito, el niño es consciente de su carácter inusualmente débil e indefenso. El dolor físico no es nada en comparación con la aterradora conciencia de la indefensión, casi insoportable sin el cobijo de un sueño que recuerde al seno materno. Cuando nos despertamos hemos de hallar el modo de vivir en ese universo de objetos. Sin la inteligencia de las emociones tenemos pocas posibilidades de enfrentarnos bien a ese problema. (Nussbaum, 2008. Pág.187).

En el otro extremo, “los antropólogos hablan como si el repertorio emocional de una sociedad no fuese sino un constructo, y como si apenas hubiese límites sobre esta construcción, ya sea impuestos por la biología o por las circunstancias vitales comunes” (Nussbaum, 2008, pág. 171).

Continúa indicando cómo “la tendencia a presentar las culturas como sistemas de emociones con escaso solapamiento se exagera cuando el investigador describe una cultura en términos generales, obviando la variedad de sus miembros individuales”..., Advierte, finalmente que:

...recientemente han surgido concepciones más complejas de la cultura entre los antropólogos que acentúan la pluralidad, el conflicto y la porosidad de los límites, y que han abierto camino a descripciones más equilibradas y matizadas del abanico emocional concreto de una sociedad. (Nussbaum, 2008, pág. 172).

En relación con los procesos de pensamiento, expresa que “todas las diferencias cognitivas entre los humanos y los animales crean divergencias en el concepto del yo y en el concepto de las relaciones entre el yo y el otro. El modo en que nos vemos a nosotros mismos depende de nuestras capacidades innatas cognitivas, perceptivas e integradoras”; además, continúa, “también de nuestra concepción específica de la temporalidad y la causalidad; de nuestra concepción de la especie, la nación y la familia; de las ideas sobre Dios, los espíritus y el universo (Nussbaum, 2008, pág. 175).

En el contexto social acerca de las emociones, plantea que la sociabilidad deliberativa humana también afecta al rango de emociones del que los seres humanos son capaces, pues permite que el objeto de la emoción sea un grupo: una ciudad, un país o la nación misma, y posiblemente, incluso, la totalidad de la humanidad... en este mismo sentido, continúa:

...algunas emociones sociales e interactivas entrañan formas complejas de reciprocidad que son peculiarmente humanas: así, los animales pueden tener apegos, pero pocos experimentarán amor en el sentido en que Aristóteles lo define, esto es, caracterizado por la conciencia mutua, las mutuas buenas intenciones y la reciprocidad definitiva, en una

criatura ética y socio-política, las propias emociones son éticas y socio-políticas (Nussbaum, 2008, pág. 176-177).

Las siguientes cinco características sociales se hallan relacionadas con la vida emocional. En primer lugar, “las condiciones físicas. Algunas sociedades afrontan los peligros de los elementos de una manera mucho más habitual que otras”. En segundo lugar, “las sociedades divergen en sus creencias metafísicas, religiosas y cosmológicas. El miedo a la muerte, que de alguna forma es omnipresente, es modelado con fuerza por lo que uno piensa que es la muerte y por la creencia o no en la existencia de otra vida”. En tercer lugar, “las prácticas también configuran la vida emocional, por lo general de manera estrechamente vinculada a las condiciones físicas y las creencias metafísicas. Por ejemplo, los usos relativos a la crianza de los niños divergen de modo significativo, probablemente con efectos importantes sobre el desarrollo emocional”. En cuarto lugar, afirma; “es probable que las diferencias lingüísticas conformen la vida emocional de diversas maneras, pero el papel de la lengua ha sido a menudo sobreestimado y resulta muy difícil calibrarlo correctamente”. Por último, quizá lo más importante lo señala cuando dice:

Las normas sociales que guardan relación con la vida emocional varían. Si las emociones son valoraciones evaluadoras, podemos esperar que los puntos de vista culturales sobre lo valioso afecten a estas muy directamente. Así, una cultura que aprecie extremadamente el honor y que atribuya un valor muy negativo a las ofensas a la honra contará con muchas ocasiones para encolerizarse; sin embargo, una cultura centrada en la igualdad, no promoverá tales ocasiones” (Nussbaum, 2008, págs. 180-185).

De forma particular en relación con las prácticas, puntualiza: “en todas las culturas las prácticas educativas establecen distinciones entre niños y niñas. La costumbre de preparar a los niños para su separación de la madre y a las niñas para continuar las funciones domésticas de la misma, modela poderosamente el desarrollo de los géneros en muchas sociedades” (Nussbaum, 2008, pág. 183).

Respecto de las emociones y el control o sentido de posesión que caracteriza al ser humano, afirma (Nussbaum, 2008):

Los estoicos estaban en lo cierto al pensar que, cuanto más se valoran los bienes externos que no se encuentran de manera permanente bajo el propio control, más ocasiones se producen para todo tipo de emociones, tales como el temor, la aflicción, la cólera, la envidia, los celos y la esperanza. (pág. 186).

En este mismo sentido, agrega:

Las sociedades poseen diferentes doctrinas normativas acerca de la importancia del honor, el dinero, la belleza corporal y la salud, la amistad, los niños o el poder político. Por lo tanto, presentan muchas diferencias en cuanto a la ira, la envidia, el temor, el amor y la aflicción. (Nussbaum 2008, pág. 186).

En consecuencia, “Los criterios de la manifestación conductual apropiada de emociones tales como el miedo y la cólera se enseñan socialmente y pueden variar en grado considerable entre las sociedades”, (Nussbaum, 2008, pág. 186). Al referirse a las emociones y su relación con la cultura, señala: “La cultura constituye un componente crucial de la explicación de las emociones de un individuo y la teoría cognitivo-evaluadora está bien pertrechada para iluminar este aspecto de la vida emocional” (Nussbaum, 2008 pág. 198).

Sobre el desarrollo del ser humano y la función de las emociones, Nussbaum afirma que:

La concepción cognitivo-evaluadora implica que el contenido emocional en sí integra la búsqueda del florecimiento por parte de una criatura. El hecho de que los seres humanos deliberen éticamente sobre cómo vivir supone que las emociones son una parte fundamental de la deliberación moral. Como consecuencia entonces, si consideramos las emociones impulsos, pensaremos que podemos educarlas o alterarlas solo mediante la supresión; sin embargo, creemos que las emociones poseen un contenido intencional y que las personas pueden hacer mucho por modelar el contenido de las suyas y, especialmente, de las emociones incipientes de sus hijos... (Nussbaum, 2008, pág. 202)

De acuerdo con lo anterior, concluye Nussbaum (2008) en este aparte: “Las mayores ventajas de una perspectiva cognitivo- evaluadora es que muestra dónde tienen las sociedades y los individuos libertad para mejorar. (Nussbaum2008,. pág. 202). Luego, añade: “Si reconocemos el elemento de la valoración en las emociones, veremos también que ellas mismas pueden ser evaluadas y de alguna manera, alteradas en caso de no superar la crítica” (Nussbaum, 2008, pág. 202).

Por su parte, Maturana (2001) en torno a las emociones afirma:

Quando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. Que esto es así se nota en que nuestros comentarios y reflexiones cuando hablamos de emociones se refieren a las acciones posibles del otro, sea este animal o persona”. Como consecuencia, continúa planteando “que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (Maturana, 2001, pág. 11)

De forma específica, Maturana (2001) plantea que “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia”. Además, continúa: “Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia” (Maturana, 2001, pág. 13)

Reitera Maturana:

...no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción. Cada vez que escuchamos a alguien que dice que él o ella es racional y no emocional, podemos escuchar el trasfondo de emoción que está debajo de esa afirmación en términos de un deseo de ser o de obtener” (Maturana, 2001, pág. 13)

Por eso nos ilustra Maturana al decir que:

“Hay cierta sabiduría consuetudinaria tradicional cuando se dice, por sus actos los conoceréis. Pero, ¿qué es lo que conoceremos mirando las acciones del otro? Conoceremos sus emociones como fundamentos que constituyen sus acciones; no conoceremos lo que podríamos llamar sus sentimientos, sino el espacio de existencia efectiva en que ese ser humano se mueve” (Maturana, 2001, pág. 14)

De esta forma, Maturana (2001) enfatiza en el amor como la base de la vida en sociedad y se refiere de la siguiente manera:

“El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social” (Maturana, 2001, pág. 14)

Para Maturana la razón parte de una base emocional y afirma:

La razón se funda siempre en premisas aceptadas a priori. La aceptación a priori de las premisas que constituyen un dominio racional pertenece al dominio de la emoción y no al dominio de la razón, pero no siempre nos damos cuenta de ello. (Maturana, 2001, pág. 34)

Continuando con el análisis de la racionalidad y las emociones, Maturana sostiene:

Todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Pertenecemos, sin embargo, a una cultura que da a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de nuestras emociones, un carácter arbitrario. Por esto, nos cuesta aceptar el fundamento emocional de lo racional y nos parece que tal cosa nos expone al caos de la sinrazón donde cualquier cosa parece posible. (Maturana, 2001, pág. 35)

En síntesis, sostiene Maturana:

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias. (Maturana, 2001, pág. 46)

Dentro de este contexto teórico de las emociones y entendida la educación como el arte de socialización en torno a proceso de enseñanza y aprendizaje, en aras del desarrollo integral del ser humano, la sociedad y su entorno. Resulta evidente que la presencia o ausencia de habilidades para el manejo de emociones por parte de los docentes favorece u obstaculiza el desarrollo de las mismas en los integrantes de la comunidad educativa y están relacionadas con el éxito o fracaso del proceso educativa. Mellado, V. (2012) sostiene por su parte:

Comentario [NMNN1]: no está en la bibliografía

Que existe un particular interés en el estudio de las emociones del profesorado, por su influencia en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado. Y afirma, que la enseñanza de las ciencias está cargada de sentimientos, valores e ideales, que hacen que los profesores se identifiquen con su profesión. En su trabajo, los profesores experimentan una amplia gama de emociones que pueden verse influidas por multitud de factores, como sus conocimientos, concepciones, actitudes, autoeficacia, autoconcepto, autoestima, contexto de enseñanza, etc. Estas emociones no solo inciden en su propia satisfacción personal sino también en la eficacia de su trabajo, ya que hay aspectos emocionales, desde el punto de vista cognitivo, que influyen en las acciones de los profesores. (Mellado, V., Blanco L.J., Borrachero, A.B. y C, 2013)

Las emociones en los procesos educativos, desde la perspectiva de Santo Tomás, respecto a que la virtud del maestro plantea una visión introspectiva desde las características del yo como sujeto, en donde el docente es capaz de reconocer las emociones que vivencia y se encuentra en la capacidad de gobernarlas, no con un manual del paso a paso, el cual no existe ni existirá, pues somos iguales, pero diferentes, sino desde la conciencia de la existencia de otro, al cual identifico como persona humana y del cual dependo para el desarrollo social/político del ser; esta visión introspectiva se puede generar desde procesos de reflexión como los que permite la sistematización de experiencias, la cual es una metodología que aprueba la visión subjetiva para una producción investigativa y desde donde se analiza el actuar en virtud del docente, no en

instantes ni por secciones para mostrar lo virtuoso de unas actuaciones específicas, pues caeríamos en la mera contemplación, sino en la complejidad y durante todo su actuar dentro del aula regular, ya que se comparte la concepción en donde la virtud no es momentánea sino constante.

A su vez, Dussel (2008) plantea que la forma como en la actualidad la educación debe involucrar la dimensión afectiva u emocional, es ver cómo, en el verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se reconoce como ser humano y reconoce en el estudiante su símil. Un ser humano dotado de sentimientos, de pensamientos y de capacidad para actuar.

Sostiene Dussel (2008) que el lenguaje de la justicia, igualdad y amor deberían ser los actores fundamentales de la educación. Para el pensar juntos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo.

El dimensionar en la educación las emociones resulta, además de enriquecedor, vital y esperanzador en el escenario pedagógico actual, que en muchas ocasiones se encuentra a la deriva, en medio de incertidumbres y de cara a profundas crisis sociales tan agudas y complejas que parecen no tener solución, en donde se acude a la educación como el proceso capaz de lograr la transformación y renovación necesaria para superar las diversas problemáticas que nos aquejan como sociedad y seres humanos. Lo trascendente de la propuesta se centra en la capacidad de conocernos, reconocernos y aceptarnos como seres humanos integrales, en donde la afectividad y el amor, de forma concreta representan la energía vital que requieren nuestras vidas y en donde la dignidad del ser humano se estructura a partir de la capacidad de proyectarse y reconocerse en cada uno de sus semejantes e incluso en su entorno natural, lo cual surge como consecuencia del amor propio, del amor hacia sus semejantes y del amor hacia su entorno del cual depende.

Debemos atrevernos a hablar en la escuela del papel de la afectividad y del amor como vínculo esencial en el interactuar permanente de nuestras vidas, sin avergonzarnos, sino, por el contrario, sentirnos orgullosos de nuestra naturaleza y riqueza afectiva, y al mismo tiempo trazarnos metas en pro de recuperar la humanización de la educación, en donde logremos trascender el aula de clase y llegar tanto a las familias, como a los demás grupos sociales que harán posible el desarrollo integral del ser humano y de su entorno social.

Resulta esencial que los docentes continuemos valorando y fortaleciendo nuestras habilidades emocionales para aumentar nuestra capacidad de entender, comprender y orientar mejor a nuestros estudiantes, sintiéndonos capaces y seguros para desempeñar el arte de educar, sin desconocer que las habilidades emocionales no dependen exclusivamente de una característica psicológica o de crianza, sino principalmente de los procesos de formación continua que al respecto tengamos la oportunidad de desarrollar en procura del mejoramiento de nuestras prácticas educativas y en especial del proyecto de vida personal.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información esta es sometida a la digitación es decir transcripción, (ver anexo (II, VII, VIII) posterior a ello se organiza la información ubicando por colores las categorías o regularidades halladas en cada diario y/o en las narraciones biográficas reflexivas, seguidamente se procede al diseño de las matrices en las cuales encontramos las categorías de nuestra investigación (emociones y proceso de enseñanza aprendizaje), estas categorías nacen en un primer momento de forma esporádica puesto que el objetivo de la sistematización de experiencias es observar la práctica y no encontrar solución a un problema en sí, por último la observación y análisis obtenido entre las matrices de los diarios de campo uno, dos y las narraciones biográficas reflexivas, (ver anexo I, VI, IX), permiten un cruce de datos que da origen al análisis de la información que se presenta a continuación.

Desde la información organizada en las matrices de coherencia, obtenida de los instrumentos empleados y a la luz de nuestras categorías de investigación, como son las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se inicia y configura el siguiente análisis.

Desde la relación emociones y enseñanza-aprendizaje:

Inicialmente, la observación de las clases nos permitió reflexionar sobre nuestras prácticas educativas en general, sobre su eficacia, su transformación, y de forma particular, acerca de la presencia y relevancia de las emociones en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir de la subjetividad e interés de los docentes investigadores y posibilitándonos el reconocimiento de las emociones como una regularidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se evidencia en el siguiente aparte de registro reflexivo:

“Los estudiantes en general que expresan sus emociones, llegan al salón con una expectativa en torno al reconocimiento por el cumplimiento de su tarea o de establecer una comunicación con sus compañeros que les permita ser reconocidos y aceptados al interior del grupo. Cualquier situación desencadena emociones en una u otra dirección” (D1, P4, 27-05-14). (Ver anexo II)

Una vez percibidas e identificadas una gama variada de emociones, registradas por los docentes investigadores, decidimos explorar, a través de una encuesta, la percepción ahora de los estudiantes sobre las emociones de sus docentes y la relación de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto se encontró que a pesar de lo variadas y diferentes que son las dinámicas de los cuatro profesores a la hora de su quehacer, la tendencia en cuanto a la percepción de los estudiantes de las emociones de sus profesores es evidente y a la vez significativa en torno a su influencia en el ambiente de aula generado en cada clase y al proceso de enseñanza aprendizaje, destacándose en los estudiantes la percepción de aprender más cuando el profesor está motivado, (ver anexo III, IV, V).

Desde las emociones:

Acerca de esta categoría de las emociones, encontramos que en la observación a través de los primeros diarios de campo el docente fija la atención en la presencia e intensidad de estas en los estudiantes y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Paula se siente impotente, pues aún no maneja consonantes y opta por ponerse de mal genio cuando sus compañeras le intentan ayudar, lo noto por la expresión de su cara” (D1, P1, 7-04-14), (ver anexo I). Del mismo modo, el docente es capaz de percibir sus emociones de preocupación, ansiedad y realizar reflexiones al respecto, conducentes a la transformación de su práctica, como se evidencia en el siguiente cita de uno de los docentes investigadores, ante la negligencia académica de una de sus estudiantes: “Reconozco que me exalté con la estudiante por su continua irresponsabilidad, exaltación desmedida a raíz del suceso anterior con la compañera de trabajo” D1, P2, 11-04-14. (Ver anexo II), señalando que lo desproporcionado de su respuesta emocional y pobre gestión de la misma se debió en parte por su estado de alteración emocional, por un altercado previo con otra docente del colegio.

Además a los docentes investigadores nos permite confirmar y ser conscientes como el papel de observador las emociones en el quehacer educativo, hace evidente la presencia de estas y su influencia en cada una de las acciones adelantadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje, como se corrobora en las siguiente citas: “Durante ese espacio soy solamente espectadora y esto me permite observar las diferentes emociones que se manifiestan en un dialogo libre además de la participación de los niños en los diferentes grupos de amigos que se organizan ocasionalmente” (D1, P1, 08-04-14) (ver anexo II), de la misma forma esto se evidencia en la siguiente reflexión:

“en general se muestran tranquilos, no hay signos en sus rostros de estar triste o angustiados, continúan ingresando estudiantes, de pronto uno toma la iniciativa de cerrar la puerta, una estudiante advierte que estoy observando y escribiendo y me pregunta que estoy haciendo” (D1, P4, 10-04-14). (Ver anexo II).

De igual manera, parte del quehacer docente en ocasiones se dirige por lo que se siente es el deber ser, el deber ético y moral como lo plantea Freire. Lo cual desencadena emociones de ansiedad e incluso de enojo en el docente, como se muestra a continuación:

“Un estudiante le dice a una compañera que contesta correctamente cállese, pensando que yo no le iba a colocar atención, pero le llame la atención por la manera tan desobligante y grosera con la que pretendía subvalorar la respuesta correcta de la compañera, le hice caer en cuenta que quien debería callarse era él y que el respeto a lo que dice el otro era importante para la clase.” (D1,P3, 06-05-14), (ver anexo II).

Desde la información de los diarios de campo finales podemos evidenciar el énfasis de las reflexiones sobre nuestras emociones, antes, durante y después de cada una de nuestras prácticas educativas, como se ilustra en el siguiente aparte:

“Los estados emocionales disfuncionales que pueda experimentar antes de la clase deben ser gestionados de forma adecuada para impedir que puedan afectar el ambiente del aula, del mismo modo las diversas variables que se pueden presentar alterando el normal desarrollo de la clase

deben ser incorporadas como un insumo más del proceso del aula y en general de enseñanza-aprendizaje integral en que se contextualizan las prácticas educativas” (D2P4 25-02-15). (Ver anexo VII).

De la misma forma lo evidenciamos en la siguiente reflexión “El ambiente de hoy en general estuvo en calma lo cual no exalta la actitud de la docente y le permite ser más consciente de sus actuaciones en clase y fuera de ella”. (D2P1 23-02-15). (Ver anexo VII).

Siguiendo lo anterior se destaca la agudeza en la reflexión de los docentes a la hora de conocer y reconocer y gestionar eficazmente sus emociones, como se especifica a continuación:

“Alcanzo a darme cuenta en muchas ocasiones de como mis emociones cambian en caso como este y mi forma de obrar es mucho más calmada. Reflexionando sobre mi manera de actuar en acontecimientos similares a este (estado emocional), que he tenido que tratar en años pasados, me doy cuenta de que me he convertido en un profesor más elocuente con mí sentir, pensar y actuar” (D2P2 25-02-15). (Ver anexo VII).

Logrando como lo afirma Goleman un mayor grado de empatía y por ende de control emocional, lo cual es fundamento de la voluntad y el carácter.

Cabe destacar cómo los docentes investigadores no solo conocen y reconocen sus emociones, sino que también persisten en el proceso de gestión eficaz de las mismas, teniendo en cuenta las reflexiones dadas a nivel individual, como al interior de la comunidad de práctica. Partiendo de la acción, de ser consciente que el enseñar no es simplemente el manejo hábil de datos, sino el formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, e afectivo y práxico, como lo señala Infante (2007)

Así se hace explícito en el siguiente registro:

“Frente a las distintas emociones que experimentamos en el quehacer pedagógico, es posible percibir, elegir y conservar las que nos permitan experimentar y transmitir ambientes de

aprendizaje propicios caracterizados por la empatía, respeto y confianza mutua” D2P4 04-03-15. (Ver anexo VII).

Otro aspecto a tener en cuenta es la forma como se asumieron las emociones en el aula, después de la indagación teórica y reflexión en la comunidad de práctica, así se expresa en las siguientes citas:

“Concluyendo el experimento hecho en el transcurso de esta semana con los grados séptimos, resalto varias situaciones que pueden dar luces a nuestra investigación sobre las emociones del docente y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. En este y otros momentos es importante encausar toda esa energía que se acumula respirando y poniendo las cosas en su justa perspectiva, hablando, reflexionando y logrando mandar el mensaje adecuado y esperado por todos en el salón de clase. Lograr el control emocional” (D2P2 06-03-15); (Ver Anexo VII)

“Todos los seres humanos que entablamos algún tipo de relación, nos vemos en la necesidad de sentirnos valorados para seguir adelante y momentos como estos nos ayudan y dan confianza para continuar. Pienso que tanto docentes como estudiantes necesitan de estos momentos en el día a día para lograr una sana relación emocional” (D2P3 11-03-15) (Ver anexo VII).

“Muchas veces nuestro afán de normalizar nuestros estudiantes, nos puede llevar a sobredimensionar las dificultades presentadas en el aula de clase, debido posiblemente a que nuestras emociones nos lleve a precipitarnos al aseverar o realizar juicios a priori, sin hacer una pausa para repensar o analizar la situación o los hechos ocurridos, pensando tal vez que aún tenemos en frente estudiantes pasivos, sumisos y poco críticos, como fuimos quizás muchos de nosotros durante nuestra formación escolar, ignorando que por el contrario nuestros estudiantes actuales por fortuna exigen respuestas y argumentos coherentes frente a situaciones en donde sienten que sus derechos se están vulnerando” (D2P4 03-03-15) (Ver anexo VII).

“El desgaste emocional y físico acumulado durante la semana me llevó a una situación de inconciencia emocional. Muchas veces en situaciones críticas nosotros no percibimos nuestro

actuar, solo hasta que vemos el reflejo de nuestro actuar en otros percibimos los propios” (D2P2 20/03/15). (Ver anexo VII).

Los anteriores apartes de las citas de los docentes investigadores nos permiten contextualizar los planteamientos teóricos de Goleman, en cuanto que la capacidad para enseñar y aprender del educador, se basa en el conocimiento para adquirir y reconocer los sentimientos y emociones propios y de nuestros símiles, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con nosotros y con quienes nos rodean.

De igual forma, el análisis sobre las narraciones biográficas, realizadas por los docentes investigadores, permitió emerger saberes derivados de las experiencias sistematizadas, en torno a las emociones de los docentes en su quehacer pedagógico, a continuación describimos el registro sistemático, organizado y reflexivo del sentir emocional de los docentes, que agudizó su capacidad perceptiva en cuanto a poder identificar características emocionales presentadas, antes, durante y después de clase, lo cual facilitó el proceso de conocimiento, reconocimiento, aceptación y gestión de sus emociones, como se evidencia en los siguientes apartes: “He visto cambios en mi forma de percibir, entender y comprender mis emociones y el papel fundamental que juegan estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (NP2128-130 marzo 28 de 2015). Del mismo se hace evidente en el siguiente registro:

“Conocer, reconocer, aceptar y transformar las diferentes emociones que surgen antes, durante y después de clase y que son el resultado de una historia de vida personal y profesional, en donde muchas veces de forma no consciente, he ido esculpiendo día a día, y especialmente hoy, un perfil emocional, que debe ir evolucionando en aras de una regulación emocional” (NP4245-249). (Ver anexo VIII).

Lo anterior resulta consecuente con lo señalado por Gadner, al afirmar que para enseñar es necesario educarnos, desarrollando una inteligencia intra e interpersonal a partir de una comunicación eficaz y una gestión eficaz de nuestras emociones. El identificar un propósito de mejora en el proceso de reconocimiento, aceptación y gestión eficaz de nuestras emociones durante el desarrollo de las prácticas, desencadena una consciencia permanente y explícita del

fundamento humanista en el que debe enmarcarse toda acción pedagógica. Y el compromiso de prevenir trastornos de orden psicológico o emocional. Como está registrado en los siguientes extractos de las narraciones biográficas:

“la experiencia de develar mis emociones y darles protagonismo me ha llevado a sentirme más humana” (NP3341-342 abril 1° de 2015) y “el conocerme y reconocermme en ocasiones bajo estados emocionales de ansiedad, ira, frustración o alegría, motivación y satisfacción, me ha permitido aceptarme y comprometerme aún más en el control y gestión eficaz de ese mundo emocional en que nos movemos, logrando mayores niveles de empatía, aceptación y comprensión del otro” (NP3 256-259 03-23-15). (Ver anexo VIII).

*Desde el proceso de enseñanza aprendizaje

En lo concerniente a la incidencia de las emociones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario mencionar que el ambiente emocional que construye el docente se evidencia en el ambiente de aula e influye de forma contundente en el desarrollo de la clase, tal como se explica a continuación:

“Es notorio que la lectura en voz alta es un reto para los estudiantes, pero al generar ambientes de confianza la actitud cambia y se relajan los lectores permitiendo esto la fluidez en la construcción de texto teniendo en cuenta como referente las imágenes” (D1,P1,10-06-14). (Ver anexo VIII).

Del mismo modo otro docente expresa:

“La argumentación colectiva surte efecto cuando todos están atentos al desarrollo de las preguntas y en especial al saber que van a ser evaluados favorablemente si logran participar acertadamente, ya que de otra manera no tendrán ninguna valoración, pues no existe la mala nota o nota negativa” (D1,P3,9-04-14). (Ver anexo I).

Lo cual ilustra lo planteado por Goleman (1996) cuando manifiesta que la expresividad y el contagio emocional, son factores de éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. También los relatos nos dicen sobre la manera cómo influye la disposición o actitud tanto del estudiante como del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje: “El ánimo de los niños o el cansancio de la semana pueden alterar el desarrollo de la clase y más de esta en donde se necesita atención.” (D1,P1, 05-06-14) o en “Pude darme cuenta que el hecho de comenzar una clase de manera magistral o sea llamado lista y siguiendo los parámetros normales de clase, entorpecen mi labor y hace perder tiempo y desgaste de energía.” (D1,P2,7-04-14) lo cual contrasta y confirma lo planteado por Maturana (1997), cuando expresa que las emociones son importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que es necesario mantener motivados a los estudiantes para lograr un aprendizaje de calidad, de igual forma la siguiente cita ilustra la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje.:

“No participe activamente con ellos en los juegos y actividades solo me limité a corregir errores motrices que cometían los estudiantes al practicar sus pruebas. En clase con los chicos de grado 703, se acercaron dos estudiantes para preguntarme si me encontraba bien.”(D1,P2, 25-04-14). (Ver anexo I).

Paralelamente al reconocimiento de las emociones por parte de los docentes investigadores, se suman las reflexiones hechas en los diarios de campo finales sobre la incidencia de las emociones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es así como vemos algunas reflexiones registradas que ejemplifican lo expuesto anteriormente: “Las tensiones o emociones que se generan al momento del desarrollo de una clase pueden llegar a ser encauzadas de forma negativas, pues pueden bloquear el aprendizaje del estudiante” (D2P1 13-03-15). Ver anexo VII, ejemplificando lo afirmado por Nussbaum (2008), en cuanto que los seres humanos experimentamos las emociones de formas modeladas tanto por su historia individual como por sus normas sociales, veamos:

“El mantener un estado de ánimo tranquilo y brindar un ambiente de relajación, confianza a través de la interacción y participación en las actividades propuestas para los estudiantes, brindan

un ambiente propicio para el manejo de emociones y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje” (D2P2 26-02-15). (Ver anexo VII).

De la misma forma se perciben diversas estrategias o posiciones desde la gestión de las emociones, según el caso, como se muestra en los siguientes ejemplos de registros: “El ambiente de hoy en general estuvo en calma lo cual no exalta la actitud de la docente y le permite ser más consciente de sus actuaciones en clase y fuera de ella” (D2P1 23-02-15), de la misma manera manifiesta el docente:

“Alcanzo a darme cuenta en muchas ocasiones de como mis emociones cambian en caso como este y mi forma de obrar es mucho más calmada. Reflexionando sobre mi manera de actuar en acontecimientos similares a este (estado emocional), que he tenido que tratar en años pasados, me doy cuenta que me he convertido en un profesor más elocuente con mí sentir, pensar y actuar” (D2P2 25-02-15). (Ver anexo VII).

El detenerse a pensar por segunda vez sobre las acciones que provocan las emociones y cuál de ellas resulta más oportuna realizar, facilita reestructurar cognitivamente creencia o hábitos de pensamiento arraigados que son generadores en muchas ocasiones de gestiones inadecuadas de emociones, como:

“Pienso que como docentes no somos infalibles y que esto es bueno que lo tengan en cuenta los estudiantes, que lo vean pues en vez de alejarnos de ellos nos acerca más ya que nos mostramos más humanos y si corregimos el error aún mejor eso les da ejemplo de responsabilidad” (D2P3 06-03-15); (ver anexo VII).

El poder identificar y gestionar nuestras emociones nos facilita el desarrollo de habilidades de relación a nivel intra e interpersonal mucho más armónicas y funcionales, como lo percibe en el siguiente aparte de registro: “Frente a las distintas emociones que experimentamos en el quehacer pedagógico es posible percibir, elegir y conservar las que nos permitan experimentar y transmitir ambientes de aprendizaje propicios caracterizados por la empatía, respeto y confianza mutua” (D2P4 04-03-15). Ver anexo VII, “Como docente es importante no solo reconocer mis

propias emociones, sino también; reconocer las emociones presentes en nuestros semejantes (estudiantes), de esta manera podemos actuar de manera positiva en pro de nuestros estudiantes y del proceso de enseñanza aprendizaje” (D2P2 12-03-15).

Otras reflexiones de los diarios finales demuestran una actitud reflexiva abierta del docente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

“La reacción aireada es ocasionada por la tensión vivenciada durante la clase, pues el no hacerse comprender o que los chicos no tengan la habilidad para interpretar y realizar un ejercicio genera inestabilidad emocional que puede culminar en respuestas enérgicas en un momento dado” (D2P1 24-02-15) Ver anexo VII. Y se reitera en la siguiente cita:

“Como reza el refrán popular El ejemplo educa. El hecho de permitirme en público frente a mis estudiantes, reconocer mis errores al momento de no manejar mis emociones y poner en práctica una técnica de relajación para controlar emociones; multiplican las posibilidades de éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (D2 P2 26-02-15). (Ver anexo VII).

En el análisis de los diarios de campo finales, las reflexiones hechas por los docentes sobre sus prácticas educativas afirman categóricamente la forma como sus emociones ejercen un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así lo confirman la siguiente cita:

“Las barreras cognitivas, emocionales o comportamentales de los estudiantes en el aula de clase, se convierten muchas veces en oportunidades de aprendizaje alrededor de ese currículo oculto que siempre es el que mayor porcentaje de aprendizaje nos proporciona tanto a estudiantes como docentes” (D2P4 05-03-15). (Ver anexo VI).

“El desgaste emocional y físico acumulado durante la semana me llevó a una situación de inconsciencia emocional. Muchas veces en situaciones críticas nosotros no percibimos nuestro actuar, solo hasta que vemos el reflejo de nuestro actuar en otros percibimos los propios” (D2P2 20/03/15). (Ver anexo VI).

“Las múltiples variables que convergen en el aula están precedidas y enmarcadas siempre de emociones que deben ser orientadas de forma proactiva hacia el empleo de la energía que estas contienen para la construcción de aprendizajes de socialización y conceptualización” (D2P4 04-03-15). (Ver anexo VI).

Ciertamente en el proceso de la investigación misma, notamos que existe una transformación de las prácticas educativas como producto de ese repensar de nuestras prácticas docentes, como lo expresa el docente: "Al parecer la motivación mediante palabras como “inténtalo” resulta efectiva, la estrategia de ignorarlo en un primer momento también. Me siento contenta porque el segundo día no fue tan complejo como el primero” (D2P1 20-03-15). (ver anexo VII).

El propósito manifiesto por los docentes de establecer una comunicación eficaz con los estudiantes a partir de la gestión de sus emociones, propicia ambientes favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje, como se evidencia en el siguiente fragmento de diario:

“Me doy cuenta que si yo no establezco un trato emocional apropiado con mis estudiantes, ellos reaccionan de diversas maneras. Algunos se frustran, otros se enojados y otros demuestran miedo y no actúan; también noto la resistencia por parte de los estudiantes, aflorando entre ellos líderes que encaran la autoridad o mejor el autoritarismo impartida por el profesor, se rebelan y enfrentan en contra de las órdenes impartidas por el profesor, generando ambientes inapropiados para la enseñanza y el aprendizaje” (D2P2 05-03-15), (ver anexo VII).

A su vez se hace visible que el enseñar no existe sin el aprender como lo plantea Freire (2003) al leer la siguiente cita “Como docente es importante no solo reconocer mis propias emociones, sino también; reconocer las emociones presentes en nuestros semejantes (estudiantes), de esta manera podemos actuar de manera positiva en pro de nuestros estudiantes y el proceso de enseñanza aprendizaje” (D2P2 12-03-15).(ver anexo VII), como se reitera en esta otra cita:

“A pesar de que pueden existir dificultades de estados emocionales y/o cognitivos es sano reconocerlos y aprender a sobre llevarlas, ser perseverantes en esto ayuda tanto al docente como al estudiante a salir adelante en el proceso de enseñanza aprendizaje” (D2P3 11-03-15). (Ver anexo VII)

De igual forma se repite el modelamiento que los docentes hacemos de forma continua de nuestras emociones a los estudiantes, las cuales determinan un ambiente determinado. Como se expresa a continuación en otra de las cita: “Los estados emocionales que vivenciamos los docentes, se irradian de forma inmediata en los estudiantes y determinan las características del clima de clase” (D2P4 05-03-15). La reflexión acerca de nuestras emociones en la acción educativa potencializa, la sensibilidad y vocación pedagógica, que nos identifica como maestros y maestras, recreando ,enriqueciendo y haciendo visible un aspecto vital en el proceso de enseñanza aprendizaje, como son las emociones que permita desarrollar la trascendente misión que representa la educación. Así se evidencia en los siguientes fragmentos:

“La labor educativa es en definitiva una vocación pues no cualquier persona logra comprender que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y que trasciende al arte de vivir, convivir en comunidad, en espacios con objetos y seres vivos, es la creación de toda un hábitat sociocultural, y es así como comprendo la educación como un espacio físico, académico y humano” (NP3-7 05-1-15), (Ver anexo VIII).

“La asociación del saber práctico caracterizado por realizar acciones humanas orientadas a la búsqueda del bien y con sentido, junto con el conocimiento o razonamiento práctico y la práctica reflexiva, o como los antiguos Griegos la denominaban, la Phrónesis, la Techné y la Práxis, han generado frutos gratificantes en mi quehacer docente” (NP2106-109 03-28-15). (Ver anexo VIII).

Y “Los cambios positivos que han dejado en mí durante el desarrollo de las clases, reflejan sin temor a equivocarme que las emociones que posee el docente son directamente proporcionales al desarrollo eficiente y eficaz de sus clases” (NP2143-146 03-28-15) ver anexo VIII.

A manera de síntesis se hace evidente que resulta necesario avanzar como docentes en el conocimiento, reconocimiento y gestión eficaz de las emociones, para dinamizar ambientes de aprendizaje más armónicos, en donde los aprendizajes alcanzados se caractericen por ser resultado de un proceso de interacción humana enfocado a la realización individual, social y global, lo cual es posible a través de un proceso de registro, reflexión e interpretación de nuestras prácticas educativas.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

El proceso investigativo adelantado ha permitido llegar a los siguientes resultados:

Se evidencia una transformación de las prácticas educativas mediante la reflexión - acción educativa, evidente en los propósitos explícitos de los investigadores desde la dimensión de las emociones a partir de la sistematización como metodología de investigación, como se demuestra en las distintas expresiones manifiestas en las narraciones biográficas reflexivas y diarios de campo por parte de los docentes investigadores:

“El hecho de permitirme en público frente a mis estudiantes, reconocer mis errores al momento de no manejar mis emociones y poner en práctica una técnica de relajación para controlar emociones; multiplican las posibilidades de éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (D2 P2 26-02-15). (Ver anexo VII).

En el transcurso de la presente investigación se construyó una ruta metodológica propia, que parte desde la práctica reflexiva a través de la sistematización de experiencias educativas de los cuatro docentes investigadores desde la dimensión de sus emociones y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La conformación de una comunidad de práctica del grupo de investigadores del programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, fortalecieron los procesos de sensibilización, reflexión, conocimiento, reconocimiento y reestructuración tanto conceptual como actitudinal de las emociones de los docentes investigadores con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La transformación de las prácticas educativas de los docentes investigadores generó construcción de saberes emergentes desde el quehacer docente, como una primera fase de construcción teórica acerca de la evolución de los ambientes de aprendizaje mediante la gestión eficaz de las emociones del docente de la cual se habló en páginas anteriores.

Las narraciones biográficas reflexivas de los docentes investigadores mostraron indicadores en la forma como han transformado la gestión de sus emociones en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje. Paralelamente al reconocimiento de las emociones por parte de los docentes investigadores, se suman las reflexiones hechas en los diarios de campo finales sobre la incidencia de las emociones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta manera permitió emerger saberes derivados de las experiencias sistematizadas, en torno a las emociones de los docentes en su quehacer pedagógico.

Cabe resaltar que las categorías de investigación: emociones y proceso de enseñanza aprendizaje, presentan al igual que la sistematización de prácticas educativas un común denominador manifiesto en la intención de mejora del quehacer educativo, como se hace evidente en los apartes de los referentes teóricos y el proceso metodológico.

Otro aspecto importante es el manifiesto por los docentes investigadores en relación al horizonte teórico, el cual propició gestionar mejor las emociones de los docentes investigadores gracias al reconocimiento, aceptación y gestión eficaz de estas en el desarrollo de las prácticas, revelando una conciencia permanente y explícita del fundamento humanista en el que debe enmarcarse toda acción pedagógica.

La sistematización concebida como un proceso metodológico, aporta a la investigación acción educativa desde la misma organización, análisis y reflexión de la información, con miras a la construcción de un saber práctico que avale las voces de los actores implícitos, en donde se debe analizar la práctica a partir de los criterios de interpretación que más se acerquen a la realidad, cuya postura subjetiva de actor involucrado, en este caso el docente, es validada para no caer en suposiciones extremadamente arbitrarias sobre su actuar, y desde la perspectiva objetiva propia de la teoría.

Es pertinente aclarar que en el proceso investigativo se toma como experiencia a sistematizar, la práctica educativa, por ello se acude a la definición de experiencia enmarcada dentro de la práctica educativa en sí, vista desde el momento en el cual se observa claramente una intencionalidad por parte del docente quien origina o pretende una transformación de su práctica, por ende se establece un momento de inicio y uno final, pero esto no quiere decir que esta experiencia claudique del todo en un momento determinado, es más repercute a otras experiencias o conduce a momentos de letargo necesarios para la reflexión y posterior transformación de las prácticas educativas.

Dentro del constructo de saber práctico, el grupo investigador enfatiza que la práctica reflexiva esta siempre enmarcada en una intencionalidad que se evidencia en unos espacios de tiempo determinados, a esos espacios; en donde la intencionalidad tiene mayor fuerza le denominamos experiencia. La práctica reflexiva va ligada a la experiencia. Además, al definir la práctica educativa se debe considerar al profesional práctico como sujeto incidente en relación con la investigación; solo de esta manera podemos construir conocimiento desde la práctica reflexiva, mediante la sistematización como método dentro de la IAE (investigación acción educativa) conducente a la transformación, constante, crítica, consciente en donde se constituye un profesional práctico con espíritu investigativo.

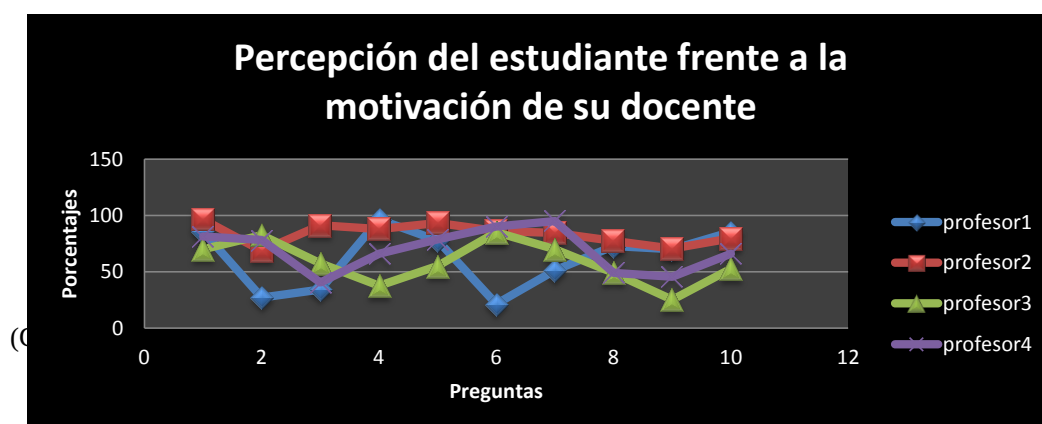
El horizonte teórico de la investigación también arroja constructos derivados de la interacción entre emoción y enseñanza aprendizaje, al considerar que el enseñar es el resultado de reconocerse como un ser humano dotado de emociones, pensamientos y actuaciones, las cuales son reflejadas en el quehacer educativo.

Resulta esencial para los docentes investigadores continuar valorando y fortaleciendo las habilidades emocionales para aumentar nuestra capacidad de entender, comprender y orientar mejor a los estudiantes, sintiéndonos capaces y seguros de desempeñar el arte de educar, sin desconocer; que las habilidades emocionales no dependen de una característica psicológica o de crianza, sino principalmente de los procesos de formación continua que al respecto tengamos la

oportunidad de desarrollar en procura del mejoramiento de nuestras prácticas educativas y en especial del proyecto de vida personal.

Se identificaron las tendencias de los estudiantes en cuanto a la percepción de las emociones de los docentes investigadores y su relación en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante una encuesta tipo escala Likert, al respecto se encontró que a pesar de lo variadas y diferentes que son las dinámicas de los cuatro profesores a la hora de su quehacer, la tendencia en cuanto a la percepción de los estudiantes de las emociones de sus profesores es evidente y a la vez significativa en torno a su influencia en el ambiente de aula generado en cada clase y al proceso de enseñanza aprendizaje, destacándose en los estudiantes la percepción de aprender más cuando el profesor está motivado.

Lo anterior se evidencia en el siguiente grafico donde el grado de aceptación por pregunta y por docente dependió de la cantidad de estudiantes que manifestaron estar motivados por él en diferentes momentos del quehacer en el contexto educativo. Los cuatro docentes en cada una de las preguntas obtuvieron un porcentaje que los identifica y a la vez está representado por uno de los recorridos en donde el docente que describe el recorrido más alto es aquel que tiene mayor aceptación entre sus estudiantes.



Al observar en el grafico el caso del profesor tres parece en general ser el más distante respecto a su manifestaciones emotivas de sus estudiantes, se muestra que el profesor dos y el profesor cuatro tiene mayor aceptación por parte de los estudiantes pues logran sentirse más motivados, pero en general no hay mucho distanciamiento entre los profesores, están en una aceptación por parte de sus estudiantes de un 50% en la mayoría de las respuestas de lo cual se puede deducir que se preocupan por motivar y considerar condiciones afectivas en los estudiantes en el contexto escolar.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

La transformación de las prácticas educativas, se posibilita a partir de la investigación-acción, la cual nace desde la reflexión de las mismas prácticas y sobre nuestra humanidad la cual trasciende el ejercicio docente.

La posibilidad de observar desde perspectivas endógenas y posteriormente exógenas las prácticas educativas permite el afloramiento natural de regularidades que brindan rutas de inicio en una investigación educativa que nace desde la práctica.

El registro sistemático, organizado y reflexivo del sentir emocional de los docentes investigadores, agudiza su capacidad perceptiva en cuanto a poder identificar hábitos emocionales vivenciados, antes, durante y después de clase, lo cual facilita el proceso de conocimiento, reconocimiento y aceptación de sus emociones, emprendiendo un proceso de fortalecimiento de habilidades intra e interpersonales en relación al mejoramiento de la gestión emocional.

Las comunidades de práctica desarrolladas en la presente investigación potenciaron, enriquecieron y validaron la reflexión, la crítica y la acción en el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas.

La construcción teórica en educación se hace viable desde la práctica reflexiva del quehacer docente a través del pensar las prácticas y reflexionarlas en relación con las emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual nos permitió extractar conocimientos que alimentan recíprocamente nuestras experiencias educativas y nos lleva a afirmar que: No hay experiencia sin práctica, ni práctica sin experiencia de igual forma que: No existe enseñanza sin aprendizaje ni aprendizaje sin enseñanza.

La sistematización como proceso metodológico aporta a la investigación acción educativa desde la organización, análisis y reflexión de la información obtenida de un trabajo desarrollado, con miras a la construcción de un saber práctico que avale las voces de los actores implícitos, en donde se debe analizar la práctica a partir de los criterios de interpretación que más se acerquen a la realidad, cuya postura subjetiva de actor involucrado, en este caso el docente, es validada para no caer en suposiciones extremadamente arbitrarias sobre su actuar, y desde la perspectiva objetiva propia de la teoría.

Los docentes investigadores consideramos que el enseñar es el resultado de reconocerse como un ser humano dotado de emociones, pensamientos y actuaciones, las cuales son reflejadas en quehacer docente.

Dentro del proceso investigativo reconocemos que las emociones como categoría investigativa juegan un papel importante en la vida y acción del ser humano y para el caso del docente es prioridad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como lo reiteran los distintos autores y lo vivenciamos en los registros adelantados durante el proceso investigativo.

CAPÍTULO VI

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Dentro del desarrollo de la investigación sobre las emociones de los docentes y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y de acuerdo a referentes teóricos, resulta imprescindible la continuidad de investigaciones que profundicen sobre las emociones de los docentes para mejorar los ambientes de aprendizajes funcionales y a su vez repercutan en el mantenimiento de la salud y prevención de enfermedades presentes en los docentes como la didactogenia, el síndrome de Burnout y en general trastornos de estado de ánimo que de forma frecuente afecta a los docentes debido al manejo deficiente de sus emociones.

En consecuencia se vislumbra la pertinencia de incluir en los pensum de las universidades que ofrecen licenciaturas en nuestro país, la necesidad de introducir cátedras en sus pensum que enfatizen sobre la importancia del conocimiento, reconocimiento y regulación de emociones por parte de los futuros licenciados, para que cuenten con habilidades emocionales suficientes en el ejercicio de su quehacer docente.

En este sentido es prudente que se desarrollen programas de prevención, capacitación y rehabilitación tendientes a disminuir el riesgo de afectación de los docentes con dificultades en la gestión de emociones.

1 Referencias

- Álvarez, M. A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1668-4753.
- Álvarez, M., Alzamora, S., & ... (2008). Practicas docentes y estrategias de enseñanza aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 81 - 106.
- Aquino, S. T. (1947). *Summa Theologiae, I-II* 22-48. Orden de los Predicadores de la Peninsula Iberica.
- Arguedas, M. (2007). Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de estudios centroamericanos*, 153-181.
- Astorquiza, P. (2008). Interacción entre la razón y las emociones en el ser. *Civilizar*, 119.
- Barbosa Chacón, J. W. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 83-105.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid : Akal Editores.
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico: phrónesis*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Barragan, D. A. (2014). Para citar este artículo La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. . *Itinerario Educativo*, 127-141.
- Barragán, G. D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los Profesores*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Barragán, G. D. (2013). Las comunidades de práctica (C.P): Hacia una configuración hermenéutica. *Franciscanum*, 155-176.
- Baute Álvarez, L. M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesorado universitario. *Pedagogia universitaria*, 36-49.
- Boeck, M. D. (2000). *Qué es la inteligencia emocional*. EDAF editor.
- Bogota, A. m. (2.012). *LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LAS LÍNEAS DE INVERSIÓN LOCAL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL, AMBIENTAL Y DE OBRAS PÚBLICAS PARA BOGOTÁ, DC, 2012-2016 BOGOTÁ HUMANA*. Bogotá: alcaldia mayor de Bogota D,C.
- Bonilla, J. (2012). Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Revista Educación*, 109-121.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de ciencias y artes Chiapas.

- Castañeda, C. A. (2013). Prácticas pedagógicas docentes de la maestría en educación. vicerrectoría de la Universidad abierta y a distancia, Universidad santo tomás. grupos nacionales. *Magistro vol. 7, n.º 13.*, 202.
- Cendales, L. (2009). La sistematización de experiencias. *Dialogo de saberes # 7*, 70.
- De Zubiría, Miguel. (2007). Memorias: Hacia un modelo pedagógico dialogante. *I Encuentro de Rectores y directivos Docentes* (pág. 4). Valledupar: Corporación de Orientación Educativa.
- Dewey, J. (2.008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós estética 45.
- Dussel, I. (2008). Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos". *Del Estante Editorial*, 12.
- Dussel, I. (2008). Dussel Inés. (2008). Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos". *Del Estante Editorial*, 12.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Carta a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2001.). *El Diálogo. Antología*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1996). Estética y Hermenéutica (1964)[trad. de José Francisco Zúñiga García]. *Daimón*, 5-12.
- Gadamer, H. G. (2000). *Educación es educarse, Piados.*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2011). La educación es Educarse. *Nuevas Corrientes Intelectuales*, 98.
- Garzón, O. (2010). Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Currículo. *Trayectos*, 15-28.
- Ghiso, A. (1998). *De la practica singular al dialogo con lo plural*.
- Gilberto, P. A. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol como investigador. *Revista de Pedagogía vol. 28*, 82.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Hernández Sampieri, R. B. (2.006). *Metodología de la investigación educativa* (Cuarta edición ed.). MacGraw-Hill Interamericana.
- Infante . (2007). Enseñar y aprender: Un proceso. *latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia)*, 31.

- Jara, O. (2015). "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador". *Docencia # 55*, 33-39.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 56-70.
- Julieta, C. B. (2007. Vol 31). Experiencia didáctica para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Educación*, 109 - 121.
- Larrosa, J. (1995). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Laura, P. A. (2007 - 2008). Mas allá de las fronteras: Accesibilidad de niños y niñas y adolescentes nicaraguenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica*, 154 - 181.
- López Noguera, L. (2009). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación XXI*, 173.
- Luisa, B. A., & Miriam, I. L. (2011. Vol 16). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Revista Pedagogía universitaria*, 36 - 49.
- Marchesi Ullastres, Á. T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid España: Fundación Santa María.
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación Política*. Chile: Psykolibro.
- McIntyre, A. (2009). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mejía, M. R. (2007). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Obtenido de cepalforja.org:
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Mejía, M. R. (s.f.). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*.
- Mellado, V., Blanco L.J., Borrachero, A.B. y C. (2013). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas*. Murcia España: Universidad de Murcia.
- Miguelé, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*.
- Murcia, N. A. (2014). *Sistematización de experiencias educativas en la escuela lasallista*. Bogotá.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Orbe, F. B. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*.

- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 1-32.
- Pedaza, G. A. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 173-195.
- Pérez - Abril, M., Roa, C., & Villegas, L. &. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didactico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
- Ramírez, T. D. (2010). Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de 'estresores' en la Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 133-157.
- Renata, R. (2013). *Concepciones de la buena enseñanza de los relatos docentes, el desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la universidad centroamericana*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Revilla, O., Sanchez, J., & Monguet, J. (2011). reducción del estrés en profesores mediante soporte de tic. *Revista Internacional Magisterio*, 56.
- Rodríguez Meléndez, Y. C. (2014). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando* , 1.
- Schön, D. (1992). *Formacion de profesionales reflexivos*. España, Madrid: PAIDOS.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (21 de 12 de 2012). *Desarrollo Socioafectivo. Reorganización Curricular por Ciclos*. Obtenido de <http://www.redacademica.edu.co/preescolar-y-basica/colegios-02/reorganizacion-curricular-por-ciclos/item/205-desarrollo-socioafectivo-reorganizaci%C3%B3n-curricular-por-ciclos.html>: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf
- Soto, G. G. (2013). Reflexión sobre el Libro "inteligencia Emocional" de Daniel Goleman. *Revista Digital el Recreo*, 1.
- Suarez. (2007). DOCENTES, NARRATIVA E INVESTIGACION EDUCATIVA. LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE LAS PRACTICAS DOCENTES Y LA INDAGACIÓN PEDAGOGICA DEL MUNDO Y LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES. *BUENOS AIRES: NOVEDADES EDUCATIVAS*.
- Suarez. (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. la indagación - acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *VII Seminario – Nuevas Regulaciones en América Latina 3,4 y 5 del julio*. (págs. 8-9). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Suarez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa, la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Obtenido de academia.edu.:
http://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_educativa._La_documentaci%C3%B3n_narrativa_de_las_pr%C3%A1cticas_docentes_y_la_indagaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_mundo_y_las_experiencias_
- Urbano, J. A. (2006). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, Investigación -Acción*. Córdoba, Argentina: bRUJAS.
- Vivas, G. M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 14.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.

Comentario [NMNN2]: En Suarez la referencia esta en mayúsculas pasar a minúsculas.

ANEXOS

ANEXO I.

MATRIZ ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DIARIO DE CAMPO INICIAL

D1= diario inicial + fecha (día-mes-año).

P1= profesora: Leidy Moreno.

P2= profesor: Richard Pinto.

P3= profesora: Constanza Garzón.

P4= profesor Humberto Rojas.

Categorías:

- EMOCIONES
- PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
- CATEGORIA EMERGENTE
- OTRAS

CATEGORÍAS	COMENTARIOS
EMOCIONES (Percepción de emociones propias o de los estudiantes en clase.)	DIARIO DE CAMPO INICIAL, PROFESORA LEIDY MORENO (D1,P1) 1. Paula Cruz se siente impotente, pues aún no maneja consonantes y opta por ponerse de mal genio cuando sus compañeras le intentan ayudar; lo noto por la expresión de su cara. D1, P1, 7-04-14. 2. Norvey Ibáñez que lo hacen con cierta facilidad lo cual los llena de seguridad y alegría, pues rápidamente me presenta su trabajo para que lo valore. D1, P1,7-04-14. 3. Al ir ingresando al salón, Juan Felipe se acerca a contarme que su hermanito ya nació y su mami está en el médico. Emocionado, me dice que hoy llegan a casa, él ingresa al salón y les comenta a sus compañeros la noticia, lo cual desencadena diversas conversaciones, pues todos hablan todos al respecto de sus familias y hermanos menores, por lo cual se decide destinar disponer diez minutos para compartir esta experiencia. D1, P1, 08-04-14. 4. No me sentí cómoda, pues tener que parar la clase y llamar la atención a varios niños para que escuchen es bastante incómodo. D1, PI, 08-04-14. 5. Durante ese espacio soy solamente espectadora, lo cual me permite observar las diferentes emociones que se manifiestan en un diálogo libre, además de estar atenta a la participación de los niños en los diferentes grupos de amigos que se organizan ocasionalmente. D1, P1, 08-04-14. 6. Paula y Andrea la pasan juntas y no admiten a nadie en su grupo; su actitud es de agresividad. Si alguien desea compartir con ellas, se tornan hostiles y se ponen a la defensiva D1, P1, 08-04-14. 7. Le solicito a Chelsy Colmenares que continúe con el ejercicio, pero se pone nerviosa y no lo logra; le sugiero que respire tranquila, y rápidamente le digo a Paula Guerrero que siga ella D1, P1, 08-04-14. 8. Al inicio se nota mucha inseguridad, pues aún hay chicos que no dominan el código lingüístico; les informo que deben leer solamente la imagen, lo cual les da un poco de seguridad y entran en confianza D1, P-04-14. 9. Luego de centrarlos en la imagen, les sugiero leer su texto a un compañero. Se animan, se notan motivados y eso mismo se advierte en todo el grupo D1, P1, 9-04-14. 10. Posteriormente, sigue Jostin, quien con voz tímida continúa la narración, se le acerca el texto para que se guíe en la lectura; finalmente, termina su

	intervención, algo que sin duda lo asusta mucho D1, P1, 27-05-14. 11. Poco a poco los estudiantes pierden el temor a hablar y participar en la clase de forma asertiva D1, P1,27-05-14 12. Los chicos más inquietos demuestran mayor interés; se notan impacientes, muy ansiosos y atentos para no perderse de la historia. D1, P1, 28-05-14. 13. El código cuando se adquiere predomina, pero en algunos casos genera inseguridad en la interpretación de imágenes por parte del lector. Al adquirir confianza se nota un avance hacia la lectura y la construcción de secuencias de historias, empleando la información suministrada por la imagen, con relación al texto escrito o sin relación alguna con él D1,P1,29-05-14. 14. Se le llama la atención de forma tranquila y se le pide que guarde el juguete que tiene en sus manos, D1, P1, 03-06- 14. 15. Se observa el dinamismo y emoción de los niños, quienes demuestran alegría al tomar un texto y al leer imágenes D1, P1,03-06- 14. 16. A pesar de haber indicado que guardarán las cosas y estuviesen atentos a la clase, hay dos estudiantes que no hacen caso, de modo que les llamo la atención de forma enérgica D1, P1,05-06-14. 17. La lectura de los niños es fluida, aunque se nota el nerviosismo; algunos bajan la voz por momentos, así que intervengo para animarlos y darles confianza D1, P1, 10-06-14. DIARIO DE CAMPO INICIAL. PROFESOR RICHARD PINTO (D1,P2) 1. Le llamé la atención pero su respuesta fue muy agresiva. Continué persuadiéndolo para que realizara las actividades, pero se negaba. Al final, decidí abordarlo a solas y escucharlo; al hacerlo, pude darme cuenta de que el niño no deseaba realizar este tipo de ejercicios porque tenía roto el pantalón del uniforme de educación física D1, P2, 10-04-14. 2. Reconozco que me exalté con la estudiante por su continua irresponsabilidad; exaltación desmedida a raíz del suceso anterior con la compañera de trabajo D1, P2, 11-04-14. 3. Gracias a los chicos, pude darme cuenta con cuánta facilidad pierdo el control de mis emociones. Ellos me recordaron, con sus palabras, la importancia de controlar esas emociones: “Profe, recuerde: tome aire, suéltelo” D1, P2, 11-
--	--

	04-14. 4. No participé activamente con los estudiantes en los juegos y actividades; solo me limité a corregir algunos errores motrices que cometían al practicar sus pruebas. En clase con los chicos de grado 703, dos de ellos se acercaron para preguntarme si me encontraba bien D1, P2, 25-04-14. 5. Hoy nuevamente tuve un problema con el estudiante Juan Silva, por contestar y actuar de manera irrespetuosa cuando se le llama la atención. En ese instante no supe manejar la situación y le exigí que se retirara de la clase. Después, ya con cabeza fría, decidí llamarlo. Hablé con él a puerta cerrada y lo escuché todo el tiempo, siempre haciéndole preguntas que me dieran luces, del porqué actuaba constantemente de manera agresiva. Por primera vez pude notar que este chico tenía problemas familiares 1,P2, 05-05-14. 6. Agradezco que los chicos me hubiesen recordado que no todo es trabajo; el juego nos permitió relajarnos, compartir y fortalecer afectos, sobre todo a mí, que estaba estresado por el afán de cumplir con los contenidos D1,P2, 23-05-14. 7. Hoy me hicieron el reclamo de porqué yo había cambiado mi forma de ser con ellos, que ya no les hacía las bromas a los que los tenía acostumbrados. Aparte de esto, me manifestaron que me había vuelto regañón y muy exigente con ellos. Hoy reconozco, a mi pesar, que tienen razón D1,P2, 29-05-14. 8. Por efecto de organización y próxima inauguración de los juegos intercurros, hoy cometí el error de no saber controlar mi estrés, lo que causó que cometiera el error de repetir un tema de clase, limitando a los chicos de 702 el poder avanzar en su aprendizaje D1, P2, 06-06-14. 9. Recientemente he venido cometiendo el error de exaltar y estimular demasiado a los estudiantes del curso 703, quienes a lo largo del año han demostrado saber trabajar muy bien en grupo, y por tanto, les auguraba un óptimo desempeño en el Mundialito. Consecuencia: irrespeto y prepotencia D1, P2, 13-06-14. 10. Hoy se presentó un padre de familia con una actitud desafiante y airada. Me encaró con agresividad para manifestarme su desacuerdo por haberlo citado al colegio. Admito que estuve a punto de salirme de casillas por la forma como me abordó este señor. Sin embargo, recordé que no debía dejarme llevar o provocar, así que lo escuché atentamente y luego procedí, tranquila y
--	---

sosegadamente, a demostrarle con hechos las reiteradas e injustificadas ausencias D1, P2, 17 -07-14.

DIARIO DE CAMPO INICIAL PROFESORA CONSTANZA GARZÓN (D1,P3)

1. Me agrada entrar a este curso, como me sucede con casi todos los cursos, porque a pesar de los comentarios de algunos estudiantes, la mayoría tienen un respeto no sé si por mí, como persona, o por mi clase; creo que es por la clase; la verdad, no comparto mucho del plano personal con mis estudiantes, pero preparo idónea y honestamente mis clases y procuro ser justa en mis apreciaciones; soy rigurosa con la parte disciplinar y siempre espero más de ellos. En este curso, como en otros semejantes, sucede que a pesar de lo indisciplinados que pueden ser y presentar un nivel académico bastante irregular, en buena parte de las otras asignaturas, en mi clase la mayoría trabajan y se dedican. No sé si lo hacen por cumplir o porque tienen una mente que se propone retos de concentración. En síntesis, en mi clase responden D1, P3, 29 -04-14.
2. Se dicta la situación y se formulan unas preguntas que tienen un grado de dificultad bajo; uno o dos comentan que dicto muy rápido, pero yo hago como si los ignorara y vuelvo a repetir; me molesta que no pidan el favor para repetir D1,P3, 29 -04-14.
3. Se les indica que deben permanecer en su lugar, y que si no se entiende algo deben levantar la mano para ir al puesto y explicarles. Luego de haberles explicado, después de diez minutos empiezan a hablar con el compañero sobre cómo solucionar. ¡Exacto, la idea es esa! Quince minutos después, ya todos están hablando y se crean discusiones, pues las respuestas no son tan obvias como parecían D1, P3,29 -04-14.
4. Un estudiante manda a callar a una compañera que contesta correctamente una pregunta, pensando que yo no estaba atenta a lo que estaba sucediendo. Naturalmente, le llamé la atención por la manera tan desobligante y grosera como pretendía subvalorar a la compañera. Le advertí que quien debería callarse era él, y que el respeto a lo que dice el otro era importante para la clase D1, P3, 06-05-14.
5. Esta niña, es nueva y perdió hace ya dos años a su mamá; no le falta nada

económicamente, pero suele distraerse con mucha facilidad; me alegra que esté empezando a entender D1,P3,12-05-14.

6. Los estudiantes que deben desplazarse al nivel I se sienten incómodos, pero a estas alturas algunos ya saben que es el nivel que pueden manejar. D1, P3,12-05-14.

DIARIO DE CAMPO INICIAL. PROFESOR HUMBERTO ROJAS (D1,P4)

1. Mientras tanto, una estudiante, visiblemente molesta y contrariada, se acerca a decirme que no encuentra su silla y que hay un compañero que no le deja ver la silla donde él está sentado para ver si es la de ella. Después de solicitarle al estudiante que permita verificarlo, se muestra tranquila y satisfecha de estar en lo cierto. Se dirige a su puesto, no sin antes criticar con dureza a su compañero por su comportamiento D1, P4, 09-04-14.

2. Los estudiantes vienen del descanso. “Llegué de primero”, exclama un niño mientras cruza la puerta del salón. “Profe, tengo las dos tareas que le debo”. me informa entusiasmado D1, P4, 09-04-14.

3. En general, se muestran tranquilos, no hay signos en sus rostros de estar tristes o angustiados; mientras continúan ingresando estudiantes, uno de ellos toma la iniciativa de cerrar la puerta. Una compañera advierte que estoy observando y escribiendo y me pregunta qué estoy haciendo D1, P4, 10-04-14.

4. ¡Hola, profe! —exclama una alumna al ingresar al salón—. Mire, traje las flores para el laboratorio de hoy, —agrega, mientras me muestra entusiasmada las flores de diferentes colores que sostiene D1, P4, 10-04-14.

5. Los estudiantes, en general, que expresan sus emociones, llegan al salón con una expectativa en torno al reconocimiento por el cumplimiento de su tarea, o establecer una comunicación con sus compañeros que les permita ser reconocidos y aceptados en el grupo. Cualquier situación desencadena emociones en una u otra dirección D1,P4, 27-05-14.

6. El curso en general se encuentra muy activo, a excepción de algunos pocos estudiantes que permanecen en sus puestos esperando el inicio de la clase y el juego durante el descanso; al parecer, la actividad no tiene mucho interés para ellos D1,P4, 27-05-14.

7. El grupo de estudiantes expresan emociones en torno a poder cumplir con las

	actividades programadas y también por realizar otras que les permitan vivenciar experiencias en donde puedan intervenir, sobre todo haciendo manualidades y actividades que los alejen de las clases teóricas y pasivas; las emociones que expresan generalmente son de muy poca duración; fácilmente en poco tiempo son reemplazadas por otras, y así sucesivamente. D1, P4, 28-05-14. 8.Los estudiantes de estas edades tienden en su mayoría a ser espontáneos en la expresión de sus emociones. Al parecer, no manejan anticipación de angustias o preocupaciones, casi siempre están alegres, aunque algunos prefieren pasar inadvertidos y no exteriorizar sus emociones; sin embargo, cuando sienten una tristeza significativa, la expresan con facilidad a través del llanto. En el mismo sentido, si experimentan ira la exteriorizan a través de agresiones físicas con sus pares. D1,P1,29-05-14 9.Los estudiantes de este grupo emocionalmente son bastante fluctuantes y vulnerables, buscan permanentemente la orientación del maestro y la mediación de este en las dificultades de convivencia; los caracteriza su alegría, su energía física, siempre están activos; requieren ser motivados frente a los procesos académicos específicamente de clase. D1, P1, 29-05-14.
CATEGORIA	COMENTARIO
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	DIARIO DE CAMPO INICIAL. PROFESORA LEIDY MORENO (D1,P1) 1.A pesar de que no ha terminado el primer semestre del año, la mayoría de los niños tienen una conciencia fonética, lo cual les permite completar este tipo de ejercicios, además de la atención y comprensión de la lectura realizada en voz alta. D1,P1, 7-04-14 2.Mientras vamos leyendo, noto que gran parte de los chicos que estaban atrasados en completar el texto, lo están logrando terminar con ayuda de la lectura compartida, pues esta lectura es más pausada D1, P1, 08-04-14 3.A la pregunta ¿qué es la lectura en voz alta?, los niños responden que es leer en alta voz, leer duro, cambiar de sonido, más duro, más pasito; se indaga sobre porqué cambiamos la voz, y los chicos contestan que es porque nos da miedo

	D1, P1, 9-04-14. 4.El interés de los niños se dispara cuando las historias narradas, además de contar con su intervención se familiarizan con su diario vivir D1, P1, 28-05-14. 5.Uno de ellos se me acerca con un texto y me comenta que no sabe leer. Le digo que sí sabe, que se pueden leer imágenes, que tome un libro y me lea; él lo hace, se llena de seguridad e inicia la narración. Noto que al no saber el código lingüístico es más observador de la imagen y logra ser más receptivo de los detalles que allí encuentra; su narración es fluida y sin prisa y al terminar la intervención le ratifico que sí sabe leer imágenes, él sonríe y se va D1, P1, 29-05-14. 6.Este grupo es quizá uno de los más autónomos, les agrada la lectura y se observa que forman grupos de lectura de imagen, ninguno manifiesta no saber o no poder leer y no realizan otra actividad diferente a la de comentar los textos que observan, lo cual potencia el diálogo entre pares y permite aprendizaje D1, P1, 29-05-14. 7.Posteriormente, los niños inician su participación entusiasmados, y hacen comentarios sobre lo que observan en la portada y determinan que es un rey que está como molesto por la cara que hacen. Hablan tan precipitadamente que olvidan por un momento escuchar D1, P1,03-06- 14 8.El ánimo de los niños o el cansancio de la semana pueden alterar el desarrollo de la clase, y más de esta, que demanda bastante atención. D1, P1, 05-06-14. 9.Posterior a la lectura de los compañeros, les pido que opinen sobre la lectura de los demás, a lo cual uno de ellos, Zharik, dice que leen bien. Le pregunto a ella qué es leer bien. En ese momento se inicia toda una participación sobre la pregunta. Para Santiago, “leer bien es hablar para que nos escuchen” pero no es gritar!”. Danna señala “que no debe dar pena leer “porque todos estamos aprendiendo, D1, P1, 10-06-14. DIARIO DE CAMPO INICIAL. PROFESOR RICHARD PINTO (D1,P2) 1.Pude darme cuenta de que el hecho de comenzar una clase de manera magistral, o sea llamando lista y siguiendo los parámetros normales de clase, entorpece mi labor y hace perder tiempo, con el consecuente desgaste de energía. D1,P2,7-04-14
--	---

2. Es necesario tener en cuenta que factores externos como el estado del tiempo afecta el desarrollo de las clases. D1,P2,24-04-14
3. La clase respondió tardíamente para activarse y desarrollar el tema del día de hoy; no querían hacer actividad física. D1,P2,24-04-14
4. La risa como terapia para el manejo de tensiones, es muy efectiva y genera ambientes cálidos para los procesos de enseñanza- aprendizaje. D1, P2, 19-05-14.
5. El cambio de actividades mejora el ambiente escolar y produce mejores resultados. D1, P2, 23-05-14.

DIARIO DE CAMPO INICIAL. PROFESORA CONSTANZA GARZÓN (D1,P3)

1. Ellos ven en las correcciones los posibles errores, que van desde las dificultades con las operaciones básicas, a falta de identificación e interpretación de textos matemáticos. D1, P3, 7-04-14.
2. Mientras tanto, recorro el salón y miro uno por uno su trabajo y voy dando orientaciones para avanzar. D1,P3,7-04-14.
3. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea. D1, P3,8-04-14
4. Se plantea el ejercicio o pregunta por resolver; escribo en el tablero y les pido que quien quiera participar lo haga, levantando la mano, y a los demás les explico que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero tienen que decir. Si no están de acuerdo con lo que él expresa como respuesta, se le cede la palabra a otro. Transcribo en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que termina una intervención se pone a consideración del colectivo. D1, P3,8-04-14.
5. Les asigno un trabajo individual con el que pretendo que ellos identifiquen sus propios problemas al solucionar, y los resuelvan con mi ayuda o la de un compañero. Se escuchan comentarios como el que señala que “no entiendo de dónde sale ese tres...” (paso de despeje de una ecuación) “Mucho bruto”... (se equivoca en las constantes que se dictan) D1, P3, 05-05-14.
6. Yo corrijo la tarea en el tablero por lo sencillo del ejercicio, y aun así el comentario es... “tan fácil que lo hace la profesora y todo lo que le cuesta a

uno"... D1, P3,09-05-14.

7.ENSEÑANZA El trabajo colectivo supervisado arroja muy buenos resultados frente al avance en el tema. Los estudiantes confían en manifestar abiertamente sus errores y aciertos y esto lo aprovecho para saber desde qué puntos debo seguir y con quiénes qué... D1, P3, 09-05-14.

8.El estudiante que menciono es bueno en matemáticas, solo que no se tiene confianza y eso es lo que trato de inculcarle a él y los demás cuando ven que es posible solucionar problemas matemáticos. D1, P3, 12-05-14.

DIARIO DE CAMPO INICAL. PROFESOR HUMBERTO ROJAS (D1,P4)

1.El ingreso de los estudiantes al salón (primer bloque de clase) es tranquilo y sereno; en algunos advierto una actitud resignada, excepto otros que se muestran interesados por que se les califique la tarea. D1, P4,07-04-14

2.El ingreso luego del descanso es más acelerado, muchos se encontraban jugando, están sudando y agitados, comentan acerca del juego; no se observa en la mayoría actitudes de resignación o desánimo. Les toma mayor tiempo ubicarse en el puesto y encontrarse en disposición de atención y escucha activa D1, P4, 09-04-14.

3.El grupo se encuentra motivado frente a la clase. Y la razón obedece a que es diferente por cuanto se trata de una práctica de laboratorio sobre la morfología de las flores. Allí contarán con un espacio más amplio, no estarán tan estrechos como en el salón, podrán ver a través del microscopio, realizarán observaciones de partes de la flor responsables de la reproducción en las plantas. Varias expresan su ansiedad de salir hacia el laboratorio. D1,P4,10-04-14

4.¿Hoy qué vamos a hacer?, pregunta un estudiante que acaba de ingresar al salón. Se muestra confiado y tranquilo. ¿Puedo ir a tomar agua, sí?, D1, P4, 27-05-14.

5.¿Hoy qué vamos a hacer?, ¿vamos a ir al laboratorio? Hoy dijeron en televisión que un meteorito se va a estrellar contra la Tierra. ¿Lo vio, profe? D1,P4,28-05-14

6.Los estudiantes, en su mayoría, no muestran preocupación por sus compromisos académicos, excepto un pequeño número, a quienes parece no preocuparles el

	futuro, ni siquiera el inmediato, el que tiene que ver con los compromisos de los próximos minutos. Predomina la alegría alrededor del gusto por el juego. D1,P4,28-05-14
CATEGORÍA	COMENTARIO

ANEXO II

DIARIOS DE CAMPO INICIALES (I)

SISTEMATIZACION EXPERIENCIAS DIARIO DE CAMPO INICIAL

COLEGIO: CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL GUILLERMO CANO IZASA LOCALIDAD: 19 de CIUDAD BOLIVAR JORNADA: MAÑANA

SEDE: UNICA SECCIÓN: PRIMARIA ASIGNATURA: HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA CURSOS: 102

DOCENTE: LEIDY CONSTANZA MORENO FONSECA LICENCIADA HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

CONTEXTO: La institución educativa CEDID Guillermo cano Isaza es una institución de carácter público ubicada en el barrio Meissen perteneciente a la localidad de Ciudad Bolívar, en dicha institución trabajo desde hace tres años en la sección de básica primaria, manejo todas las áreas de la básica, pero me llama la atención la cátedra de lengua castellana que es la que sistematizo en este ejercicio de observación. Este año estoy a cargo del grado 102, curso el cual cuenta con un total de 35 estudiantes (20 niños ,15 niñas), desde este nivel inicio el trabajo de primeras letras y lectura comprensiva implementando secuencias didácticas que le permitan a los estudiantes manejar los tres niveles de lectura (literal, intertextual e inferencial) mediante la lectura de imágenes y/o la lectura en voz alta por parte de la maestra con la participación activa de los estudiantes, en los otros dos grupos la intervención es menor pues solamente nos vemos una dos horas a la semana en las clases de lectura comprensiva, el total de estudiantes de estos dos grupos es de 70 estudiantes.

FEC HA	HORA a.m.	ACONTECIMIE NTO	SUCEDIDO	REFLEXIÓN
7- 04- 14	6:40- 8:00 (Registro N°1) Grado 102	Lectura en voz alta por parte de la maestra, los niños deben completar el texto titulado El sueño de los animales. Autor	Se inicia la clase de la primera hora del día con la canción de bienvenida y la oración, posteriormente se menciona la agenda a desarrollar en el transcurso del día. Se inicia la actividad repartiendo puesto por puesto la guía en donde está escrito el cuento, titulado El sueño de los animales, Se hace una primera lectura en voz alta por parte de la profesora, La idea es que el niño o niña se situó en la lectura e inicie a llenar los espacios vacíos, consonantes que se han borrado de algunas palabras para que los chicos mediante asociación y comprensión las completen de forma individual. Los niños toman inmediatamente la hoja, se nota ánimo en la mayoría de los niños en otros a pesar de repetir la instrucción siguen preguntando qué deben hacer a lo cual se les indica de nuevo en su hoja de trabajo, durante la lectura la mayoría de	A pesar de que no ha terminado el primer semestre del año la mayoría de los niños tienen una conciencia fonética lo cual les permite completar este tipo de ejercicios además de la atención y comprensión de la lectura realizada en voz alta, en el trabajo se evidencian actitudes como la de Paula Cruz debido quizá a la frustración que le produce no dominar el ejercicio pero no le agrada que le ayuden lo cual

			los niños están atentos y posterior a ella se evidencian unos pocos minutos de silencio en el salón de clases pues todos están trabajando o lo intentan hacer, Paula cruz se siente impotente pues aún no maneja consonantes y opta por ponerse de mal genio cuando sus compañeras le intentan ayudar, lo noto por la expresión de su cara. Hay chicos como Norvey Ibañez que lo hacen con cierta facilidad lo cual los llena de seguridad y alegría pues rápidamente me presenta su trabajo para que lo valore, posteriormente se retroalimentan los trabajos a medida de que los niños van terminando, finalmente se les solicita la guía para verificar quienes no logran terminar y/o corregir para que en la próxima clase puedan terminar en el transcurso de la actividad siguiente la cual estará relacionada con el texto trabajado.	impide el avance que le puede proporcionar el trabajo con pares, en la próxima sesión la ubicare a mi lado para ayudarlo.
08-04-14	6:40 – 7:30 (Registro N°2) Grado 102	Lectura compartida en voz alta del texto El sueño de los animales. Autor	Al ir ingresando al salón Juan Felipe se acerca a contarme que su hermanito ya nació y su mami está en el médico, emocionado me dice que hoy llegan a casa, él ingresa al salón y les comenta a sus compañeros la noticia con emoción, lo cual desencadena conversaciones de sus compañeros al respecto de sus familias y hermanos menores, por lo cual se determina disponer 10 minutos para la hora del “chisme” (es un espacio creado dentro de la clase en donde los niños y niñas se ubican en el puesto que deseen a hablar con sus compañeros, las únicas condiciones son no gritar ni correr en el salón) Durante ese espacio soy solamente espectadora y esto me permite observar las diferentes emociones que se manifiestan en un diálogo libre además de la participación de los niños en los diferentes grupos de amigos que se organizan ocasionalmente. Paula y Andrea la pasan juntas y no admiten a nadie en su grupo, su actitud es de agresividad si alguien se quiere hacer a su lado, están siempre a la defensiva.	La sesión fue bastante compleja pues se les dificulta aun permanecer en actitud de escucha, lo cual tendré que trabajar más en clase, no me sentí cómoda pues tener que parar la clase y llamar la atención a varios niños para que escuchen es bastante incómodo.

			Terminado el espacio de la hora del chisme iniciamos la actividad planeada, se les pide a los estudiantes que saquen su cuaderno de español, se les entrega la guía que trabajamos para que la peguen en sus cuadernos y se les pide que vayan leyendo lo que allí dice porque vamos a leer todos, al terminar de pegar la guías se da inicio a la lectura dando la indicación de ubicar el dedito índice en el título del texto para iniciar a leer y estar atentos por que en cualquier momento nombrare a algún niño o niña para que lea,(antes de esto se les indica al oído a los niños que no han terminado de completar el texto que lo completen mientras leemos y esto les tranquiliza un poco pues los noto nerviosos). Lograr la atención y el silencio del grupo siempre toma unos minutos a lo cual inicio el conteo acostumbrado para escucharnos (1,2,3...y 5). Inicio con la lectura del título y le pido a Angie Parra que continúe, los niños inician la participación con ánimo, levantan la mano para pedir el turno a lo cual se les otorga en orden Le sigue Laura Bojaca, luego se le solicita a Norvey Ibáñez se le pide que continúe la lectura pues lo noto distraído, no tarda en ubicarse y sigue la lectura, pide la palabra Santiago González, al estar leyendo noto que Felipe Rodríguez no permite escuchar la lectura a lo cual le llamo la atención y le solicito que siga la lectura lo cual le permite que concentración nuevamente. Mientras vamos leyendo noto que gran parte de los chicos que estaban atrasados en completar el texto lo están logrando terminar con ayuda de la lectura compartida, pues esta lectura es más pausada. Le solicito a Chelsy Colmenares que continúe con el ejercicio, pero se pone muy nerviosa y no lo logra, le pido que respire y rápidamente le pido a Paula guerrero que lo continúe. Duvan Hacemos dos lecturas Felipe, Angie, Chelsey,	
--	--	--	--	--

			Se les llama la atención a Santiago Buitrago y Andrey por que no dejan escuchar y están irrespetando a sus compañeros.	
9-04-14	06:40 – 07:30 (Registro N°3) Grado 102	Lectura en voz alta Construcción de concepto en grupo, lectura de imagen 1 parte.	Esta vez trabajaremos en el auditorio, pues es un espacio más amplio que nos permite la realización de una mesa redonda en donde todos podamos interactuar para construir un concepto referente a la lectura en voz alta haciendo énfasis en que la lectura no es solamente del código lingüístico, se inicia el dialogo en donde se pregunta ¿qué es la lectura en voz alta?, a lo cual los niños responden que es leer en alta voz, leer duro, cambiar de sonido, más duro más pasito, se indaga sobre porque cambiamos la voz, los chicos contestan que es porque nos da miedo, alrededor de este comentario se interviene y se comenta que todos estamos aprendiendo, por ello nadie debe burlarse de nadie y debemos vencer el miedo para poder aprender, posterior a este momento se le solicita a un estudiante que nos ayude a repartir los libros álbum-libro imagen para que los niños inicien la lectura en voz alta de imágenes, al inicio se nota mucha inseguridad, pues aún hay chicos que no dominan el código lingüístico a lo cual se les recalca que leerán solamente la imagen, lo cual les da un poco de seguridad y entran en confianza, inician a realizar narraciones basados en las imágenes que observan del libro, los chicos que ya saben leer el código se sienten atados a seguir la lectura y en muchos de los casos ignoran la imagen, lo cual coarta el significado y/o sentido del texto. Luego de centrarlos en la imagen se les solicita que le lean su texto a un compañero, lo cual genera mucho ánimo y alegría en el grupo están evidentemente muy motivados.	La clase de hoy fue mucho más fluida, los chicos estaban atentos y su participación tanto en el conversatorio como en la actividad de lectura en voz alta, el ambiente es mucho mejor en clase.
27-05-14	06:40 – 06:30 (Registro N°4) Grado 102	Lectura en voz alta 2 Inferir el titulo	Se inicia el trabajo en el auditorio en mesa redonda, la lectura se hace en voz alta en donde participamos todos, es una lectura compartida, se les enseña las imágenes de la portada y contraportada de los niños con el objetivo de hallar el titulo más acertado para la historia, la narración la empiezo y	Poco a poco los estudiantes pierden el temor a hablar y participar en la clase de forma asertiva, pues anteriormente notábamos una

			doy paso a la intervención de Paula quien con cierta habilidad sigue la narración, posteriormente sigue Jostin quien con voz tímida sigue la narración, se le acerca el texto para que se guíe en la lectura finalmente termina su intervención que es notorio que le asusta, seguimos con la narración intervengo de nuevo haciendo participes a los niños con los sonidos de los animales que van apareciendo en la historia, se invita de nuevo a la participación haciendo énfasis en el respeto de la palabra del compañero que lee y respetando el turno, le corresponde leer a Norvey el cual con mucho ánimo lo hace pues es un chico extrovertido, sigue la imagen y finaliza la historia, terminada la historia comentamos sobre el título de nuevo y finalmente le damos un título que es El oso comelón, título que guarda una relación con los acontecimientos narrados por los chicos con mi intervención.	intervención distractora e indisciplinada, lo cual evidenciaba desinterés por lo que se estaba haciendo, hacerlos participes de las narraciones acudiendo a su capacidad para crear afianza sus habilidades comunicativas y genera en ellos más confianza en si mismos.
28-05-14	6:40 – 7:35 (Registro N°5) Grado 102	Lectura en voz alta 3 Lectura de libro álbum comprensión y secuencia de la cadena hablada. Libro imagen en magnético	Esta vez cambiamos el formato de presentación del texto lo presentamos en magnético, con ayuda de un televisor todos visualizamos el texto al tiempo, es notorio que este formato es aún más atractivo para los niños, además el texto es jocoso, en un primer momento la narración la inicia Naomi con cierta naturalidad, al llegar a nudo del cuento se nota que están avergonzados pues en la historia acontece algo inesperado, jocoso pero que ellos por prudencia prefieren ignorar o no mencionar, a lo cual intervengo con naturalidad y ellos se disparan a intervenir, de allí en adelante por lo cual se pide noción de orden, respeto a la palabra y el turno asignado para intervenir. Norvey es uno de los niños que más participa al igual que Felipe, les cuesta mantener la calma o esperar para hablar, se notan ansiosos pero animados.	El interés de los niños se dispara cuando las historias narradas además de contar con su intervención se familiarizan con su diario vivir, los chicos más inquietos demuestran mayor interés aunque les cuesta más permanecer en espera para participar, se ven muy ansiosos y atentos para no perderse de la historia.
29-05-14	9:30-10:10 (Registro N°6)	Observación lectura libre	Hoy inicio trabajo de lectura de imágenes con el grupo de 101, entonces explico la actividad a realizar y luego de organizar el grupo en mesas de trabajo procedo a	Es notoria la ruptura que se crea entre el texto y la imagen aunque hagan parte

	Grado 101		repartir libros álbum o libro ilustrado para iniciar indagación sobre la interpretación que los niños tienen sobre la imagen que hallan y la relación que pueden establecer con el texto, no es necesario dominar el código lingüístico, dentro de la dinámica observo que los chicos cambian rápidamente de texto, es decir no se detienen a observarlo con detenimiento, se dejan guiar por el color y los dibujos grandes a pesar de saber leer es posible que no establezcan relación directa entre el texto y la imagen, comentan los textos guiados por lo que les muestra la imagen, paso seguido le pido a uno de los estudiantes que me lea, recalando que no quiero escuchar el texto, quiero que me lea la imagen, a lo cual el niño me observa extrañado pero le agrada la idea y rápidamente inicia la narración sin inconveniente, sigue un hilo conductor en la historia y observa detenidamente la imagen, ellos quieren ser escuchados y se me acercan para que les oiga, uno de ellos se me acerca con un texto y me comenta que no sabe leer ,intervengo y le digo que sí sabe que se pueden leer imágenes, que tome un libro y me lea, él lo hace, se llena de seguridad e inicia la narración noto que al no saber el código lingüístico es más observador de la imagen y logra ser más receptivo de los detalles que allí encuentra, su narración es fluida y sin prisa al terminar la intervención le ratifico que si sabe leer imágenes, él sonríe y se va, la sección termina con éxito, los chicos intercambian libros, comentan y leen imagen o texto se logra la interacción con el libro.	de una misma narración, el código cuando se adquiere predomina y en algunos casos genera inseguridad en la interpretación de imágenes por parte del lector, al ratificar la confianza se nota un avance hacia la lectura y la construcción de secuencias de historias empleando la información suministrada por la imagen con o sin relación al texto escrito.
29-05-14	10:20 – 11:10 (Registro N°7) Grado 103	Observación lectura libre	Se inicia la intervención con el grado 103, se les explica la actividad y se les indica que leerán el libro que deseen, se pone una gama de textos sobre el mesón del salón y ellos en orden escogerán uno, se observa que seleccionan según el colorido y tamaño del dibujo, luego de tomar el texto se ubican rápidamente en sus mesas, algunos deciden cambiar de puesto a lo cual no me opongo pues están sentados	Este grupo es quizá uno de los más autónomos, les agrada la lectura y se observa que forman grupos de lectura de imagen, ninguno comenta no saber o no poder leer y no realizan otra

			leyendo (imagen Y/o texto) llama la atención que rápidamente cambian de libro como si lo leyeran a la velocidad de la luz, algunos hacen grupos de lectura y leen el texto, otros leen en solitario como interactuando con el texto en un ejercicio casi que íntimo, actúan con naturalidad y mi presencia no les intimida para nada, me acerco a los grupos para observar más de cerca su lectura y noto que efectivamente la lectura se torna más fluida cuando es libre y cuando los niños sienten la seguridad ante sus compañeros, ellos a pesar de no manejar el código logran conectar las imágenes en una narración con sentido y acorde a lo interpretado, ninguno de los niños me busca para leerme o que les lea como me ocurrió en los otros grupos.	actividad diferente a la de comentar los textos que observan, lo cual potencia el diálogo entre pares y permite aprendizaje.
03-06-14	9:30-10:20 (Registro Nº 8) 101	Lectura en voz alta el oso mandón	Iniciamos la clase presentando un libro álbum titulado el oso mandón, el título en un primer momento se les oculta para que lo infieran de la información que se observa en la portada y contraportada, se enseña la portada y se indica que inicien a participar respetando la palabra y levantando la mano para participar, uno de los estudiantes parece desinteresado, está generando distracción para el grupo, se le llama la atención de forma tranquila y se le pide que guarde el juguete que tiene en sus manos, posteriormente los niños inician a participar entusiasmados y hacen comentarios sobre lo que observan en la portada y determinan que es un rey que esta como molesto por la cara que hacen, inician a hablar tan animados que olvidan por un momento escuchar, a lo cual se les indica que deben escuchar para aprender y respetar a los demás, luego de hacer una indagación sobre el título, se inicia la lectura de mi parte en voz alta enfatizando en las tonalidades y gestos, se devela el título y se establecen relaciones con lo que los niños opinaron sobre lo que observaron de la imagen de la portada encontrando aciertos, los niños están interesados en la lectura y quieren participar, quieren explorar el libro, se les permite participar	Es notorio que el encanto por la lectura está presente en los niños, aunque algunos se atemorizan al sentir que no saben o no pueden hacerlo (falta de dominio del código lingüístico) más la intervención del maestro es determinante pues crea un ambiente de confianza para realizar lectura de imágenes y/o texto.

			de los comentarios nacientes sobre la lectura pero de nuevo se debe recalcar el orden y el silencio para poder entender la historia, se finaliza la sesión permitiendo que cada niños tenga la oportunidad de ver el texto y sus imágenes, se reparten textos y se les pide que lean las imágenes a un compañero o un grupo de compañeros, se observa el dinamismo y emoción por parte de los niños quienes demuestran alegría al tomar un texto y al leer imágenes.	
05-06-14	10:20 – 11:10 (Registro Nº 9) 103	Lectura en voz alta por parte de la maestra texto titulado i porque mamá?	La jornada de hoy es un poco tensa pues hoy los niños se notan bastante inquietos, iniciamos la lectura en voz alta por mi parte pero a pesar de haber indicado que guardarán las cosas y estuviesen atentos a la clase hay dos estudiantes que no hacen vaso por lo cual les llamo la atención de forma enérgica, e inicio la lectura, al inicio todos están en silencio y atentos pero rápidamente cambian de actitud por lo cual opto por cambiar la forma de la lectura y los hago más participes para lograr la concentración, la lectura entonces se convierte en una lectura colectiva en donde los chicos con un tono de voz alto que se les exige siguen la historia interpretado las imágenes que observan en el texto, esta estrategia parece tener resultado en la mayoría del grupo pero no en todos, por lo cual termino la lectura hago la reflexión corta sobre la lectura de imágenes y la lectura en voz alta y finalizo la clase.	El ánimo de los niños o el cansancio de la semana pueden alterar el desarrollo de la clase y más de esta en donde se necesita atención.
10-06-14	9:40-10:20 (Registro numero 10) Grado 101	Construcción del concepto Leer bien	Se hace lectura de imágenes por parte de dos estudiantes de forma voluntaria, la lectura es de imágenes y lo deben hacer al auditorio en general, se inicia la actividad estableciendo unas pautas de escucha y atención al compañero que lee en voz alta, la lectura por parte de los niños es fluida aunque se nota el nerviosismo algunos bajan la voz por momentos a lo cual intervengo dándoles ánimo y generando confianza en ellos, les pido que gesticulen y jueguen con las voces cuando leen, es la primera vez que hacen ejercicio en voz alta a sus compañeros por lo cual se	Es notorio que la lectura en voz alta es un reto para los estudiantes pero al generar ambientes de confianza la actitud cambia y se relajan los lectores permitiendo esto la fluidez en la construcción de texto teniendo en cuenta como referente las

			sobreentiende el nerviosismo, posterior a la lectura de los compañeros les pido que opinen sobre la lectura de los compañeros, a lo cual uno de ellos Zharik dice que leen bien, le pregunto a ella que es leer bien y se inicia toda una participación sobre dicho concepto en donde manifiestan que: Santiago “leer bien es hablar para que nos escuchen” ¡pero no es gritar!, Danna “que no debe dar pena leer “porque todos estamos aprendiendo, las intervenciones son varias pero se rescatan las más dicientes, finalizamos la sesión con algunas recomendaciones generales para leer bien hechas por parte de Santiago.	imágenes.
19-06-14	6:40-7:20 (Registro N°11) Grado 102	Lectura en voz alta por parte de los niños, tipo de texto narrativo formato libro álbum.	La clase anterior con este grupo se les permitió a los niños que llevaran a sus casas un libro álbum o imagen para preparar la lectura en voz alta, iniciamos la clase en donde voluntariamente los chicos van pasando a leer los textos son cortos y diferentes, es notoria la ansiedad y emoción que produce leer a los demás, Laura es una de las niñas que logra la atención del grupo con su lectura, pues su tono es fuerte, se ve segura y aunque hay momentos en que por los nervios olvida que sigue en la lectura logra mantener tonos y voces adecuados a la imagen que se observa y muestra el texto a sus compañeros, los cuales se sienten atraídos y prestan atención, se aclara que Laura maneja ya el código lingüístico pero se deja absorber por este. Norvey al contrario le presta total atención a la letra y olvida la interacción con el público y la relación existente entre el texto y la imagen.	Es importante en cuanto a la promoción de lectura establecer vínculos de apoyo en la casa para lograr frutos positivos en dicha práctica y posteriormente iniciar procesos de comprensión más complejos.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DIARIO DE CAMPO INICIAL
DOCENTE RICHARD PINTO MONTENEGRO

COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL EL SALITRE SUBA	LOCALIDAD: SUBA	JORNADA: MAÑANA
SEDE: C	SECCIÓN: SECUNDARIA	ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA
CURSOS: GRADOS SEXTOS Y SÉPTIMOS.	CICLO: TRES	

CONTEXTO: La sistematización de experiencias se realiza en el IED el Salitre Suba, sede C, jornada Mañana. En este colegio llevo laborando 8 años (2006-2014); el área que enseño es Educación Física con los grados sextos y séptimos, la población que se maneja es una población de edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad, de estrato socio-económico dos al tres.

El contexto donde radica la población se presenta problemas de consumo de sustancias psicoactivas, pérdida de valores sociales, existe una clara manipulación de los medios de comunicación, de las subculturas sociales, de los grupos al margen de la ley, entre otros; motivados en parte por la descomposición social reinante en el país; Lo cual ha llevado a una falta de identidad y baja autoestima de la comunidad educativa.

El énfasis del colegio está basado en “El desarrollo del ser humano con espíritu emprendedor en el ámbito ecoturístico”, por tal razón el proceso de enseñanza aprendizaje los centros en las siguientes premisas para el ciclo tres:

- Comunicación asertiva entre pares (escucha activa)
- Trabajo en equipo
- Conceptualización
- Énfasis en valores como el respeto, la honestidad, la empatía y la responsabilidad.
- Control de emociones (ansiedad, alegría, tristeza, frustración).
- Desarrollo de la autoestima (auto concepto, autocontrol, autoconfianza)

Desde esta mirada, he desarrollado un proyecto de aula que tiene por nombre “La Educación Física para vivir y convivir”, donde su objetivo apunta a las 5 premisas o fines que se ha planteado el ciclo tres, es por ello que se toma como pretexto el deporte y las actividades físicas como herramienta para la solución de la problemática social.

El proyecto “la educación Física para vivir y convivir”, recoge los frutos de mi experiencia a lo largo de 12 años de labores como docente y el cual he implementado en el colegio en mención desde el año 2012 con los grados sextos y séptimos. En este proyecto he notado la importancia que tiene el maestro a la hora de liderar y orientar a sus estudiantes sobre todo en el manejo de las emociones, el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de valores sociales y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.

N °	FECH A	HORA a.m.	ACONTECI MIENTO	SUCESO	REFLEXIÓN
1	7-04-14	6:15 – 7:15	Cursos de grado 701 Estado de ánimo al inicio de clases.	Ese día, lunes por ser el primer día de la semana, note la desmotivación de los estudiantes, me costó tiempo poder comenzar la clase, que se motivaran y estuvieran atentos.	Pude darme cuenta que el hecho de comenzar una clase de manera magistral o sea llamado lista y siguiendo los parámetros normales de clase, entorpecen mi labor y hace perder tiempo y desgaste de energía.
2	10-04-14	6:40 – 6:50	Curso 604 Actitud negativa a ejercicio rollo hacia adelante.	En esta clase me sucedió un caso particular con un estudiante que no deseaba realizar las actividades de gimnasia, le llamé la atención pero su respuesta fue muy agresiva. Continúe persuadiéndolo para que realizara las actividades pero se negaba. Al final opte, abordarlo a solas y escucharlo, al escucharlo pude darme cuenta que el niño no deseaba realizar este tipo de ejercicios porque tenía el pantalón del uniforme de educación física roto.	Muchas veces no escuchamos o abordamos a los estudiantes para entender por qué de sus reacciones.
3	11-04-14	8:00 – 10:30	Curso 702 Actuación errada con personas, tiempo y en lugares equivocados. Trabajo con pelotas, lanzar la pelota dar 12 palmadas y atrapar la pelota.	Esta actividad tenía un grado de dificultad moderado, por tanto su desarrollo y proceso era para realizarse en dos semanas. Minutos antes de la clase había tenido un altercado con una compañera, por no respetar los horarios de clase y los espacios (utilización de la cancha). En clase, hoy una estudiante nuevamente no trajo material deportivo (pelota), le llamé la atención de una manera enfática y la reacción de ella fue de la misma magnitud. Reconozco que me exalte con la estudiante por su continua irresponsabilidad, exaltación desmedida a raíz del suceso anterior con la compañera de trabajo.	No traer mis problemas a clase, reconocer que uno puede dejarse afectar por las problemáticas ajenas o externas a la clase, las cuales dañan el ambiente educativo. Gracias a los chicos, pude darme cuenta de mi pérdida de control emociones, ellos me recordaron como debía controlar mis emociones, "profe recuerde tome aire suéltelo".
N °	FECH A	HORA a.m.	ACONTECI MIENTO	SUCESO	REFLEXIÓN

4	24-04-14	6:15 – 8:10	Curso 601 Estado del tiempo y pereza. Cambio de estrategia juego ponchados	Hoy amaneció haciendo lloviendo y con mucho frío. La clase respondió tardíamente para activarse y desarrollar el tema del día de hoy, no querían hacer actividad física. Se utilizó como estrategia iniciar con juegos de calle muy agradable para ellos el cual se denomina ponchados.	Es necesario tener en cuenta que factores externos como el estado del tiempo afecta el desarrollo de las clases.
5	25-04-14	6:15 – 12:15	Curso 703, 603, 702 Estado de ánimo y fatiga. Día viernes	Hoy amanecí fatigado, y muy cansado, a causas del acumulamiento de trabajo del colegio y de la maestría. Sinceramente mis energías estaban bajas y no me desempeñé muy bien en la clase. No participe activamente con ellos en los juegos y actividades solo me limité a corregir errores motrices que cometían los estudiantes al practicar sus pruebas. En clase con los chicos de grado 703, se acercaron dos estudiantes para preguntarme si me encontraba bien.	Los estudiantes perciben rápidamente los cambios de ánimo de los maestros, cambios que hacen que la clase tome un rumbo diferente al esperado.
6	05-05-14		Curso 602 Discusión con un estudiante agresivo. Escucha activa	Hoy nuevamente tuve un altercado con el estudiante Silva Juan, por contestar y actuar de manera irrespetuosa cuando se le llama la atención. En su momento no pude manejar la situación tomando como actuación la represión contra el estudiante. Solicite que se retirara de la clase. Después de un tiempo y luego de haberme tranquilizado, decidí llamarlo cuando ambos nos habíamos tranquilizado. Hablé con él a puerta cerrada y lo escuche todo el tiempo, siempre haciéndole preguntas que me dieran luces, del por qué Juan actuaba constantemente de manera agresiva. Por primera vez pude notar que este chico tenía problemas familiares.	El escuchar con atención a sus estudiantes y comprender su historia de vida, me ayudo a poder entablar un lazo afectivo con el estudiante. Entendí que había cometido el error de juzgarlo sin haberlo conocido primero.
N°	FECH A	HORA a.m.	ACONTECI MIENTO	SUCESO	REFLEXIÓN
8	19-05-14	8:10 – 10:30	Mejoras de los ambientes de tensión	Suelo comenzar mis clases saludando y crear ambientes armónicos, acostumbro a realizar bromas o expresar comentarios jocosos que	La risa como terapia para el manejo de tensiones, es muy efectiva y genera ambientes cálidos para los

				generan risa entre ellos, sobre todo cuando noto caras de preocupación estrés o ansiedad, que coinciden cuando los estudiantes tienen evaluaciones o se les dificulta algún ejercicio.	procesos de enseñanza aprendizaje.
9	23-05-14	8:10 – 10:30	Curso 603 Ambientes de tensión.	El día de hoy, después de haber trabajado fuertemente la primera hora de clase y luego de dos semanas de clase con el mismo tema, note que los estudiantes así como yo, estábamos estresados. Los niños manifestaron su descontento al ver que yo no jugaba con ellos últimamente y que si lo hacía con otros cursos, por tal motivo decidí acoger su sugerencia y decidimos que la última hora de clase la tomáramos como juego para relajarnos. Agradezco que los chicos me hubiesen recordado que no todo es trabajo, el juego nos permitió relajarnos compartir y fortalecer afectos, sobre todo a mí que estaba estresado por el afán de cumplir con los contenidos.	El cambio de actividades mejora el ambiente escolar y produce mejores resultados. El compartir y vivir experiencias con los estudiantes genera o fortalece los lazos de afecto.
10	29-05-14	10:35– 10:45	Curso 601 Cambios de trato interperson al	El año pasado fui director de curso 601, por tanto cree con ellos un ambiente más afectivo y jovial. Hoy me hicieron el reclamo los estudiantes porque yo había cambiado mi forma de ser con ellos, ya no les hacía bromas a los que los tenía acostumbrados. Aparte de esto me manifestaron que me había vuelto regañón y muy exigentes con ellos. Hoy reconozco que sí lo he hecho.	El cambio abrupto del trato a otras personas genera conflictos emocionales, manifestado particularmente en la apatía hacia las actividades programadas por el profesor.
N°	FECHA	HORA a.m.	ACONTECI MIENTO	SUCESO	REFLEXIÓN
12	06-06-14	8:10 – 10:30	Curso 702 Errores por no manejar situaciones de estrés apropiada	Por efecto de organización y próxima inauguración de los juegos intercurso, hoy cometí el error de no saber controlar mi estrés, lo que causó que cometiera el error de repetir un tema de clase, limitando a los chicos de 702 el poder avanzar en su aprendizaje.	No dejarme abor dar por el estrés, tomar pausas entre clase y clase, para evitar cometer errores. Evitar el estrés delegando funciones y apoyarme con

			mente.	Los estudiantes me comentaron sutilmente que ya habían visto ese tema, procedía a ojear rápidamente la planilla del curso, pero desafortunadamente observe fue otra planilla de curso, así que hice caso omiso y continúe dando la clase. Al realizar el llamado a lista para valorar el progreso de los estudiantes, me di cuenta del error que había cometido. Me disculpe con el curso y quede comprometido con ellos de solicitar una hora extra a otra profesora para poder dar el tema que estaba programado.	otros compañeros de trabajo, como también con los líderes de curso.
13	09-06-14	11:44 – 12:15	Cursos 701 Actividad: Organización juegos intercurros “vive tu mundial Salitre 2014” Frustración vs motivación.	Hoy se realizó el sorteo para escoger cada curso los países que eran a representar durante el Mundialito de Fútbol, proyecto que se trabaja interdisciplinariamente. La anécdota de hoy fue ver la frustración que el curso 701 manifestó enfáticamente por haberles correspondido un país que no tiene mayor trascendencia futbolística, motivo por el cual el curso no deseaba participar en clase. Para elevar la estima del grupo tuve que incentivarlos con charlas de motivación y demostrarles que el nombre no hace al equipo sino el interés y esfuerzo de todos. “la unión hace la fuerza”. Trabaje ejercicios en grupo.	El hecho de conocer a sus estudiantes hace que uno pueda visualizar sus gustos, notar su estado de ánimo y por ende actuar en favor de ellos. La motivación clave del éxito.
N°	FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCESO	REFLEXIÓN
14	13-06-14	11:40 – 12:15	Curso 703 Inauguración juegos intercurros “vive tu mundial Salitre 2014”	La inauguración de los juegos intercurros causo en el curso exceso desbordado de alegría (euforia), la cual llevo a que los estudiantes del grado 703 quienes hoy jugaron un partido no supieran medir sus emociones y pasaran de la alegría por el triunfo, a una euforia que los motivo a actuar de manera irrespetuosa con el curso	Aprender a medir las razones de motivación en los grupos, más cuando este grupo es un grupo que mantiene alto grado de motivación.

			Exceso de motivación se convierte en una alegría desbordada o euforia colectiva.	adversario. En días anteriores he venido cometiendo el error de exaltar y estimular demasiado a los estudiantes del curso 703, quienes a lo largo del año han demostrado saber trabajar muy bien en grupo y por tanto les auguraba un óptimo desempeño en el Mundialito. Consecuencia irrespeto y prepotencia.	
1 5	17 - 07- 14	6:50 - 7:30	Dialogo con padres de familia	En días anteriores se había citado a un padre de familia por no la insistencia reiterada de su hijo al colegio. Hoy se presenta el señor padre de familia con una actitud desafiante y airada. Me encara manifestándome con tono de voz fuerte su desacuerdo por haberlo citado al colegio, caso que en un comienzo intentó sacarme de casillas por la forma agresiva como me abordaba. Recordé que no debía dejarme llevar o provocar por otros así que lo escuche atentamente y luego procedía de forma tranquila y con un tono de voz apropiado, demostrándole con hechos las ausencias injustificadas.	Manejar el tono de voz, escuchar a l otro, ayudan a controlar las situaciones de agresión o exaltación.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERENCIAS DIARIOS DE CAMPO INICIALES

DOCENTE CONSTANZA GARZON

COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL ROBERT FRANCIS KENNEDY LOCALIDAD: ENGATIVA JORNADA:
MAÑANA SEDE: A
SECCIÓN: SECUNDARIA ASIGNATURA: MATEMÁTICAS CURSOS: 601 – 602 – 603 – 801 –
802.

CONTEXTO: La sistematización se realiza en el colegio que laboro en él llevo cuatro años, desde el primer año y dados los años de experiencia anteriores en el sector distrital oficial (9 años) , me permití desarrollar una estrategia de trabajo particular a la que llamo NIVELACIÓN que fomenta el desarrollo de pensamiento matemático de la mayoría de los estudiantes a partir del análisis del error y el planteamiento análisis y resolución de situaciones problema dentro de una dinámica de aula democrática que fomenta el respeto por el otro y la participación de todos y todas con el fin de una ganancia académica común. Esta estrategia solo se desarrolla en el ciclo III (5°, 6° y 7°) en los cursos 501-601-701 (Tres niveles) y 602 -702 (dos niveles) en esta estrategia los estudiantes de quinto, sexto y séptimo se integran y pueden hacer parte indistintamente de su curso de un nivel en matemáticas. Esto con ayuda de mis compañeros del campo matemático. En los otros cursos a cargo la estrategia se maneja igual pero internamente en cada curso.

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENT O	SUCEDIDO	REFLEXIÓN
7-04-14	6:35 – 6:40	CLASE CON 601: Matemáticas Nivelación – Nivel 2.	Los estudiantes de 501, 601 y 701 pasan a recibir clase donde le corresponde, en mi salón 601 está el nivel dos.	La nivelación permite que pueda desenvolverse con sus iguales en progresos cognitivos.
	6:40 – 6:50	Ordenar el salón y organizar la entrega de tarea y actividad a seguir	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio de la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan su cuaderno sobre la mesa del profesor (4 estudiantes) abierto donde está la tarea realizada. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea.	Me parece importante en grado sexto y especialmente en nivelación ver el progreso individual de cada estudiante
	6:50 – 7:30	Socialización de la tarea: sobre como en un termómetro	Se plantea el ejercicio o pregunta a resolver se escribe en el tablero y se les pide que quien quiera participar lo haga, levantando la	Ellos ven en las correcciones los posibles errores que van desde las dificultades con las

		ambiental se indica el recorrido en grados centígrados de la temperatura, participan de 8 a 10 estudiantes	mano y a los demás se les explica que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero tienen que decir, si no están de acuerdo con lo que el expresa como respuesta se le da la palabra a otro, yo copio en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que se termina una intervención se pone a consideración del colectivo. Cada respuesta debe ser justificada desde lo que hemos visto de matemáticas y usando un lenguaje formal mínimo. Terminada la corrección de la tarea se le pide a los estudiantes que de acuerdo a lo anterior recojan o dejen su cuaderno sobre el escritorio para ser calificado, lo recogen todos.	operaciones básicas a falta de identificación e interpretación de textos matemáticos. Se mantiene en la socialización el respeto por lo que tiene que decir el otro sin importar censurar el error, desde este es que se trabaja.
	7:30 – 8:10	Actividad consecutiva al ejercicio anterior	El ejercicio que se deja es sobre unos recorridos que se deben hacer en la recta numérica de enteros se deben dar de forma grafica y numérica son tres. Se les explica que a medida que vayan terminando, levanten la mano y yo me acerco para verificar y calificar en el cuaderno, mientras tanto recorro el salón y miro uno por uno su trabajo y voy dando orientaciones para avanzar. Timbran y solo 4 terminan los recorridos con éxito, se deja el trabajo anterior de tarea.	Las actividades de clase no son simples ni sencillas tienen un grado de complejidad que pide realizarse entre varios estudiantes, lo que si tienen estas es diferentes formas y grados de complejidad en la resolución misma.
	10:30 – 10:40	CLASE CON 801: Algebra clase normal. Ordenar el salón y organizar la entrega de tarea y actividad a seguir	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio de la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan su cuaderno sobre la mesa del	Ordenar en este curso no es tan necesario pero si lo es poder ver el trabajo individual que resulta ser muy diverso.

			profesor (15 estudiantes) abierto donde está la tarea realizada. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea.	
	10:40 – 11:15	Socialización de la tarea: sobre como en el rompecabezas algebraico de cada estudiante se halla el área del mismo por suma de áreas internas y de forma general multiplicando la base y la altura del rompecabezas, participan de 2 a 4 estudiantes	Se plantea el ejercicio o pregunta a resolver se escribe en el tablero y se les pide que quien quiera participar lo haga, levantando la mano y a los demás se les explica que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero tienen que decir, si no están de acuerdo con lo que el expresa como respuesta se le da la palabra a otro, yo copio en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que se termina una intervención se pone a consideración del colectivo. Cada respuesta debe ser justificada desde lo que hemos visto de matemáticas y usando un lenguaje formal mínimo. Terminada la corrección de la tarea se le pide a los estudiantes que de acuerdo a lo anterior recojan o dejen su cuaderno sobre el escritorio para ser calificado, no lo recogen pero al calificar se dejan 4 sin calificar de los 15 por no sustentar sus respuestas.	La justificación va desde una relación de orden sencilla hasta identificación y realización de operaciones sencillas de expresiones algebraicas.
	11:15 – 11:40	Actividad de explicación sobre los desarrollos de binomios para evidenciar el triángulo de Pascal. Participan con aportes individuales dos veces cada uno de los 38 estudiantes	Se pide atención y se inicia el desarrollo de los binomios $(a+b)$, $(a+b)^2$, $(a+b)^3$, ... $(a+b)^5$ utilizando la conocida propiedad de la distributiva, cada uno participa ayudando a resolver paso a paso.	La propiedad distributiva es clave en la mayoría de explicaciones algebraicas y desde un inicio es clave formalizarla.
	11:40 – 12:15	Se deja como trabajo en clase justificar el	Se califican cuatro estudiantes en clase y se deja de tarea para la próxima clase para el resto de los	Estas actividades a pesar de no ser muy aplicadas en el contexto real si

		binomio elevado a la 6 y hallar completando el triángulo de pascal el resultado del binomio elevado a la 10	estudiantes.	tiene gran peso a la hora de desarrollar pensamiento lógico secuencial. En un porcentaje de 100% estas ocupan un 20%
8-04-14	8:10 – 8:20	CLASE CON 801 de razonamiento	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio de la guía 2 explicado en la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan sus guías sobre la mesa del profesor (8 estudiantes).	El manejo de este tipo de actividades se centra en el desarrollo del razonamiento espacial y geométrico, poco explorados.
	8:20 – 9:05	Se explica actividad de la guía 3 y se inicia el trabajo de la guía	Se explica los temas de grafos claves como: nudos, aristas fronteras, regiones,... se resuelven dudas y ellos inician a trabajar con el tangram identificando y reelaborando figuras. Se deja de tarea terminar la guía 3.	Y con una hora se garantiza desarrollar la habilidad de trabajo espacial y geométrico básico en un nivel de octavo.
	10:35– 10:45	CLASE CON 802: Algebra clase normal. Ordenar el salón y organizar la entrega de tarea y actividad a seguir	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio de la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan su cuaderno sobre la mesa del profesor (18 estudiantes) abierto donde está la tarea realizada. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea.	En este curso son importantísimas las directrices a seguir ya que el grupo no mantiene una convivencia constante.
	10:45-	Socialización de la	Se plantea el ejercicio o pregunta	En este grupo se trabaja

	11:15	tarea: sobre como en el rompecabezas algebraico de cada estudiante se halla el área del mismo por suma de áreas internas y de forma general multiplicando la base y la altura del rompecabezas, participan de 6 a 8 estudiantes	a resolver se escribe en el tablero y se les pide que quien quiera participar lo haga, levantando la mano y a los demás se les explica que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero tienen que decir, si no están de acuerdo con lo que el expresa como respuesta se le da la palabra a otro, yo copio en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que se termina una intervención se pone a consideración del colectivo. Cada respuesta debe ser justificada desde lo que hemos visto de matemáticas y usando un lenguaje formal mínimo. Terminada la corrección de la tarea se le pide a los estudiantes que de acuerdo a lo anterior recojan o dejen su cuaderno sobre el escritorio para ser calificado, no lo recogen pero al calificar se dejan 4 sin calificar de los 18 por no sustentar sus respuestas	muy bien la justificación y realización de operaciones en matemáticas, así que esto es más rápido con ellos.
	11:15 – 11:40	Actividad de explicación sobre los desarrollos de binomios para evidenciar el triángulo de Pascal. Participan con aportes individuales dos veces cada uno de los 39 estudiantes	Se pide atención y se inicia el desarrollo de los binomios $(a+b)$, $(a+b)^2$, $(a+b)^3$, ... $(a+b)^5$ utilizando la conocida propiedad de la distributiva, cada uno participa ayudando a resolver paso a paso.	El seguimiento del orden y realización de operaciones lograron cautivar a este grupo redescubrieron y la mayoría pudieron llegar a entenderlo.
	11:44 – 12:15	Se deja como trabajo en clase justificar el binomio elevado a la 6 y hallar completando el triángulo de pascal el resultado del	Se califican seis estudiantes en clase y se deja de tarea para la próxima clase para el resto de los estudiantes.	El trabajo donde ellos aplican lo que entienden deja satisfechos a los más avanzados y permite que los demás quieran llegar, se motivan realmente

		binomio elevado a la 10		
9-04-14	6:30 – 6:40	CLASE CON 601: Matemáticas Nivelación – Nivel 2.	Los estudiantes de 501, 601 y 701 pasan a recibir clase donde le corresponde, en mi salón 601 está el nivel dos.	Esta organización es autónoma por parte de los estudiantes.
	6:40 – 6:50	Ordenar el salón y organizar la entrega de tarea y actividad a seguir	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio de la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan su cuaderno sobre la mesa del profesor (3 estudiantes) abierto donde está la tarea realizada. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea.	Es importante verificar en este grupo que se encuentren los estudiantes que realicen la nivelación. Es preocupante que ellos no tengan a la fecha la formalización de realizar las tareas, tal vez porque no se formaliza como en los años anteriores el título de tarea y no se sanciona el hecho de hacerla o no.
	6:50 – 7:30	Socialización de la tarea: sobre como en un termómetro ambiental se indica el recorrido en grados centígrados de la temperatura, participan de 5 estudiantes	Se plantea el ejercicio o pregunta a resolver se escribe en el tablero y se les pide que quien quiera participar lo haga, levantando la mano y a los demás se les explica que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero tienen que decir, si no están de acuerdo con lo que el expresa como respuesta se le da la palabra a otro, yo copio en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que se termina una intervención se pone a consideración del colectivo. Cada respuesta debe ser justificada desde lo que hemos visto de matemáticas y usando un lenguaje formal mínimo. Terminada la corrección de la tarea se le pide a los estudiantes que de acuerdo a lo anterior recojan o dejen su cuaderno sobre el escritorio para ser	La corrección de la tarea los hace pensar en el consecutivo de los temas y en las posibilidades de entender el tema.

			calificado, lo recogen todos.	
	7:30 – 8:10	Actividad consecutiva al ejercicio anterior	El ejercicio que se propone es resolver cinco preguntas entre todos sobre la teoría de números enteros se deben dar respuesta y justificar. Se les explica que a medida que se van colocando las preguntas se van resolviendo, ellos levantan la mano y yo escribo sus respuestas argumentadas por ellos mismos o por sus compañeros siempre orientándolos para avanzar respecto a errores comunes como: evitar memorizar sin sentido la regla de los signos de la multiplicación de enteros. Se le da el punto a quienes respondieron correctamente. Timbran y no se deja tarea.	La argumentación colectiva surge efecto cuando todos están atentos al desarrollo de las preguntas y en especial al saber que van a ser evaluados favorablemente si logran participar acertadamente, ya que de otra manera no tendrán ninguna valoración ya que no existe la mala nota o nota negativa.
	8:10 – 8:15	CLASE CON 602: Matemáticas Nivelación – Nivel 2.	Los estudiantes de 501, 601 y 701 pasan a recibir clase donde le corresponde, en mi salón 601 está el nivel dos.	Esta organización es autónoma por parte de los estudiantes.
	8:15 – 8:25	Ordenar el salón y organizar la entrega de tarea y actividad a seguir	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio de la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan su cuaderno sobre la mesa del profesor (12 estudiantes) abierto donde está la tarea realizada. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea.	Es importante verificar en este grupo que se encuentren los estudiantes que realicen la nivelación.
	8:25 – 9:00	Socialización de la tarea: sobre como en un termómetro ambiental se indica el recorrido en grados	Se plantea el ejercicio o pregunta a resolver se escribe en el tablero y se les pide que quien quiera participar lo haga, levantando la mano y a los demás se les explica que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero	La corrección de la tarea los hace pensar en el consecutivo de los temas y en las posibilidades de entender el tema.

		centígrados de la temperatura, participan de 7 estudiantes	tienen que decir, si no están de acuerdo con lo que el expresa como respuesta se le da la palabra a otro, yo copio en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que se termina una intervención se pone a consideración del colectivo. Cada respuesta debe ser justificada desde lo que hemos visto de matemáticas y usando un lenguaje formal mínimo. Terminada la corrección de la tarea se le pide a los estudiantes que de acuerdo a lo anterior recojan o dejen su cuaderno sobre el escritorio para ser calificado, lo recogen todos menos tres que se les califica positivamente.	
	9:00 - 10:00	Actividad consecutiva al ejercicio anterior	El ejercicio que se propone es resolver cinco preguntas entre todos sobre la teoría de números enteros se deben dar respuesta y justificar. Se les explica que a medida que se van colocando las preguntas se van resolviendo, ellos levantan la mano y yo escribo sus respuestas argumentadas por ellos mismos o por sus compañeros siempre orientándolos para avanzar respecto a errores comunes como: evitar memorizar sin sentido la regla de los signos de la multiplicación de enteros. Se le da el punto a quienes respondieron correctamente. Timbran y no se deja tarea.	La argumentación colectiva surge efecto cuando todos están atentos al desarrollo de las preguntas y en especial al saber que van a ser evaluados favorablemente si logran participar acertadamente, ya que de otra manera no tendrán ninguna valoración ya que no existe la mala nota o nota negativa.
	10:30- 10:40	CLASE CON 603: Matemáticas Normal. Ordenar el salón y organizar la entrega de tarea y actividad a seguir	Se saluda y se organiza a los estudiantes por filas de tal manera que yo pueda pasar por todas y tenga acceso a todos de forma individual. Se revisa el cuaderno de planeación para verificar si se dejó tarea o temas pendientes y se pide la tarea que consistía en terminar el ejercicio	Es importante verificar en este grupo que se encuentren todos ya que después del descanso suelen quedarse por fuera algunos.

			de la última clase, los estudiantes que hicieron la tarea dejan su cuaderno sobre la mesa del profesor (16 estudiantes) abierto donde está la tarea realizada. Se les explica que entre todos vamos a socializar la resolución de la tarea.	
	10.40-11:40	Socialización de la tarea: sobre como en un termómetro ambiental se indica el recorrido en grados centígrados de la temperatura, participan de 9 estudiantes	Se plantea el ejercicio o pregunta a resolver se escribe en el tablero y se les pide que quien quiera participar lo haga, levantando la mano y a los demás se les explica que deben hacer silencio para escuchar lo que el compañero tienen que decir, si no están de acuerdo con lo que el expresa como respuesta se le da la palabra a otro, yo copio en el tablero lo que ellos me dicen y cada vez que se termina una intervención se pone a consideración del colectivo. Cada respuesta debe ser justificada desde lo que hemos visto de matemáticas y usando un lenguaje formal mínimo. Terminada la corrección de la tarea se le pide a los estudiantes que de acuerdo a lo anterior recojan o dejen su cuaderno sobre el escritorio para ser calificado, les califico a todos menos tres que se les califica positivamente.	La corrección de la tarea los hace pensar en el consecutivo de los temas y en las posibilidades de entender el tema.
	11:40 - 12:15	Actividad consecutiva al ejercicio anterior	El ejercicio que se propone es resolver cinco preguntas entre todos sobre la teoría de números enteros se deben dar respuesta y justificar. Se les explica que a medida que se van colocando las preguntas se van resolviendo, ellos levantan la mano y yo escribo sus respuestas argumentadas por ellos mismos o por sus compañeros siempre orientándolos para avanzar respecto a errores comunes	La argumentación colectiva surge efecto cuando todos están atentos al desarrollo de las preguntas y en especial al saber que van a ser evaluados favorablemente si logran participar acertadamente, ya que de otra manera no tendrán ninguna valoración ya que no

			como: evitar memorizar sin sentido la regla de los signos de la multiplicación de enteros. Se le da el punto a quienes respondieron correctamente. Timbran y no se deja tarea.	existe la mala nota o nota negativa.
10-04-14		ENTREGA DE NOTAS PRIMER PERIODO	Se realiza de 6:30 a.m. a 9: 20 a.m. en espacios de 5 minutos a 10 minutos por cada acudiente con el estudiante, se les da el informe académico y convivencial.	Es importante hacer un pare para evaluar nuestras actitudes y actividades como parte de la institución.
11-04-14		JORNADA DEL AUTOCUIDADO	Inicia a las 8: 00a.m. Se invitan varias entidades (Hospital local, pro familia, policía, orientación,...) y los estudiantes rotan por los stand de las diferentes entidades el tema central prevención.	Dentro del proyecto de convivencia y prevención de desastres se hace indispensable este tipo de jornadas para generar un conocimiento básico y preventivo a la hora de una emergencia.
29-04-14	6:35 – 7:20	CLASE DE ALGEBRA CON 802	Al entrar al curso la actitud de los estudiantes es de escucha, ya saben que deben arreglar las filas para que yo pueda pasar por los corredores y revisar su trabajo durante la clase. Se sientan tan pronto coloco mis cosas en el escritorio del profesor y están atentos a la indicación de dejar los cuadernos abiertos encima del escritorio, unos se miran otros, la mayoría, llevan el cuaderno (eso me hace feliz), especialmente porque cuando después de que entre todos, respetando la participación individual, corregimos la tarea todos menos uno lograron realizarla correctamente. Durante la corrección a pesar de que saben que yo doy la palabra por lista, muchos quieren contestar y levantan la mano afanados y a veces desesperados me anima seguir corrigiendo especialmente cuando aquellos que hace una o dos semanas no respondían ahora lo quieren hacer. Estos son	es de... estamos listos, me agrada entrar a este curso, bueno me agrada entrar a la mayoría de los cursos, porque a pesar de algunos comentarios de algunos estudiantes la mayoría tienen un respeto no sé si por mí, como persona o por mi clase, creo que por la clase, la verdad es que no comparto mucho del plano personal con mis estudiantes, pero soy muy honesta con la preparación de clases y justa en mis apreciaciones, a la vez soy rigurosa con la parte disciplinar y siempre espero más de ellos, en este curso como en otros del mismo corte, sucede que a pesar de lo indisciplinados que pueden ser y presentar un nivel académico no

			algunos comentarios...no sea bruto equis por equis es equis al cuadrado...	muy bueno en la mayoría de las otras asignaturas en mi clase la mayoría trabajan y se dedican, no si por reto o porque la mayoría tienen una mente que busca retos de concentración, pero responden.
	7:25 - 8:10		Hoy inicie un tema como de costumbre con una situación que de alguna manera busca explicar el concepto. Se dicta la situación y se colocan unas preguntas que tienen un nivel de dificultad bajo, uno o dos comentan que dicto muy rápido, pero yo hago como si los ignorara y vuelvo a repetir, me molesta que no pidan el favor para repetir. Se les indica que deben contestar las preguntas y que al finalizar sus respuestas se les calificará en el cuaderno. Se les indica que deben permanecer en el puesto y que si no se entiende algo deben levantar la mano para ir al puesto y explicarles, después de haberle explicado a algunos y después de 10 minutos empiezan a hablar con el compañero sobre cómo solucionar cosa que me hace sentir bien porque la idea es esa, a los 15 ya todos están hablando y se crean discusiones pues las respuestas no son tan obvias como parecían. Se escuchan comentarios como: ...este periodo voy a realizar todas las actividades, no quiero pasar con A...; ...como no va a entender eso...; ...ah ya entendí...; ...es eso nada más..., Cuando ya van a timbrar se suspende la actividad y los que se alcanzaron a calificar no tienen tarea el resto debe terminar la actividad en casa. Se dan comentarios como: ...no por	Toda situación se dicta para acostumbrarlos al lenguaje matemático formal, se da inicialmente la indicación de conservar el puesto para que lean lo que se pide y se pide que me llamen al puesto para que trabajen individualmente en las preguntas y al estar empapados del tema empiezan a hablar con sus pares la mayoría buscan a los que más entienden y al ver que no comprenden buscan a pares académicos de igual nivel y al final todos buscan hacer algo (contestan una, dos, tres o cuatro preguntas) es ahí donde se evidencian los niveles. Todas las indicaciones son más por motivaciones se les plantean retos posibles y al obtenerlos se sienten animados o preparados para realizar más, lamentablemente esto sucede al final de la clase con una gran mayoría por eso es muy importante revisar la tarea la siguiente clase y no perder el ritmo. De cómo inicia la clase a como termina se

			favor profe ya termine... y yo le contesto: bueno ya hizo la tarea, se lo califico la próxima clase... el me dice seguro...	experimentan muchas emociones inicialmente por lo general es muy clásica y seria pero a medida que se realiza busco meterlos en el cuento, lo logro con la mayoría pero siempre hay casos dos o tres imposibles aún.
05-05-14	6:35 6:45	CLASE DE ALGEBRA CON 802 Llegada	Yo llego al corredor donde están todos los estudiante, la mayoría afuera tan pronto notan mi presencia se retiran a sus cursos y los de 802 entran al salón, ellos saben que quien cierra la puerta soy yo, así que entran antes de que yo lo haga, yo nunca he dejado estudiantes afuera esperando por no llegar a tiempo luego concluyo que 'por respeto entran lo más pronto posible.	Quise narrar la entrada porque no me había dado cuenta que no tengo mayores dificultades con la llegada al salón a pesar de lo ardua que pueden ser algunas clases aún los estudiantes quieren o saben que vale la pena estar en ellas
	6:45 – 7:30	Corrección de la tarea	Se inicia pidiendo los cuadernos de quienes hicieron la tarea, ellos deben dejarlos en el escritorio lo hacen y se preguntan no si había tarea sino si habían podido resolverla. Entregan 6, se socializa la tarea con el grupo y algunos comentarios mientras se le da la palabra a algún estudiante son: No por eso no... (por no tener completo el procedimiento de lo que entrego). Los detalles cuentan ... (por no colocar un signo) La mayoría está atento a la resolución que a pesar de estar orientada por mí la realizan ellos mismos, menos un grupo de 4 estudiantes...(hablan de lo poco o nada que entienden)	En este grupo la mayoría tienen un interés o reto por el área me alegra ver que algunos de los estudiantes que estaban con grandes problemas ya empiezan a entender de que se trata el trabajo en matemáticas, pienso gracias a estas socializaciones que explican ellos mismos.
	7:30 –	Trabajo individual	Se les da un trabajo individual	El trabajo inicial

	8:10	- grupal	que pretende que ellos identifiquen sus propios problemas al solucionar y los resuelvan con mi ayuda o la de un compañero. Se escuchan comentarios como no entiendo de donde sale ese tres... (paso de despeje de una ecuación) Mucho bruto.... (se equivoca en las constantes que se dictan)	individual en este grupo solo sirve para que ellos se den cuenta de las dificultades por solucionar y empiezan a buscar con quien... esto como parte de la metodología
06-05-14	10:35 – 10:45	CLASE DE MATEMATICAS CON 603 Llegada	Los estudiantes estaban afuera como de costumbre al verme llegar se entran corriendo la mayoría otros simplemente caminan o esperan a que yo les diga entren, cierro la puerta y reviso mis apuntes donde me aseguro de un cometario que me hizo una niña al entrar no había tarea porque lo íbamos a seguir el otro punto aquí... lo cual era cierto. Acomodan los puestos separo columnas e inicio el siguiente punto de la situación...	En este grado se realiza una inducción frente a comportamientos generales y yo intento que ellos decidan permanecer o no en clase de acuerdo a la importancia de la misma.
	10:45 – 12:10	Trabajo en clase	Se les dan recorridos de avión como aplicación del plano cartesiano, la mayoría los realizan solos o con ayuda de un compañero comentan entre ellos: Yo ya acabe... Ya terminó... si vea profe... Se les pide de uno en uno ir los ejercicios sobre todo ubicar los puntos en el plano cartesiano a partir de las coordenadas, ante esto ellos comentan Yo si sé... (Después de haber dicho la respuesta) a mi nunca me llaman y yo si sé... (se llaman a los que necesitan puntos) no le digan... (Se evalúa oralmente e individualmente) Un estudiante le dice a una compañera que contesta	En este grado la inquietud por participar y figurar en el grupo es muy evidente. Más que aprender es hacer ver que son buenos ante los demás. Ellos quieren destacarse así sea haciendo malos comentarios de sus compañeros, lo importante es intimidar o divertir,...en conclusión llamar la atención.

			correctamente cálese, pensando que yo no le iba a colocar atención, pero le llame la atención por la manera tan desobligante y grosera con la que pretendía subvalorar la respuesta correcta de la compañera, le hice caer en cuenta que quien debería callarse era el y que el respeto a lo que dice el otro era importante para la clase. Se deja trabajo para seguir pero no terminan así que queda de tarea.	
09-05-14	8:15-8:25	CLASE DE ALGEBRA CON 801 Llegada	Como es costumbre espero que entren y que salgan compañeros de otros cursos que visitan a sus compañeras o compañeros de años pasados o cursos cercanos, a ellos no les gusta que uno llegue tan puntual pues estos encuentros son importantes, cierro la puerta. Les recuerdo que deben arreglar el salón y lo realizan solos, mientras un estudiante esta jugando a pegarse con otro se rien y al llamado de atención se van a su puesto.	
	8:25-8:35	Palabras	Antes de iniciar el tema en matemáticas hago un paréntesis sobre los llamados de atención que reciben de los diferentes docentes (citaciones con acudiente, palabras durante la clase, consejos para estudiar, llamados en formación...). Se les hace pensar en la importancia que estos tienen a largo plazo, que piensen que es por su bien por su crecimiento personal e integral, que en este colegio no se les quiere dejar solos como maticas salvajes al sol y al agua, ellos están atentos tal vez pensando cada uno en su situación y frente a este tema no	Yo soy directora de grupo de este curso y en algunos espacios les propongo estas charlas cuando lo veo necesario, les dije esto porque recibí de varios compañeros comentarios de que se les están portando inquietos algunas niñas siguen llegando tarde a clases, no trabajan y esperan que todo les hagan...

			escuche comentarios.	
	8:35 – 8:45	Corrección de tarea	Yo corrijo la tarea en el tablero por lo sencillo del ejercicio y aún así el comentario es ...tan fácil que lo hace la profesora y todo lo que le cuesta a uno... Después se califican todos los cuadernos que dejaron sobre mi escritorio (14) menos uno	En este grupo en la mayoría hacen el deber de trabajar solos y expresan que no entienden con el ánimo de buscar respuestas, eso lo aprovecho para explicar uno por uno desde el error individual
	8:45 – 10:00	Trabajo en clase	Se dicta la siguiente situación a resolver y se pide que inicialmente la realicen solos y que luego pidan explicación sea a mi o a uno de sus compañeros o que la resuelvan con un compañero. Los comentarios son: ...no entiendo que hacer con la x... ... $6x + x = 0$?... Que debemos hacer?... La mayoría están concentrados resolviendo el trabajo excepto por tres o cuatro, a los cuales se les llama la atención y se les intenta dar explicaciones personalizadas. A pesar de que terminan uno o dos queda de tarea para la mayoría.	El trabajo colectivo supervisado deja muy buenos resultados frente al avance en tema, los estudiantes confían en decir abiertamente sus errores y aciertos y esto lo aprovecho para saber desde que puntos debo seguir y con quienes que...
12-05-14	6:35- 6:45	CLASE DE ALGEBRA CON 802 Llegada	Espero en la puerta el ingreso de todos. Los comentarios que hacen los estudiantes son respecto a los partidos de ayer donde los equipos de Santafé y millonarios perdieron contra nacional y junior, respectivamente, pronto al verme en disposición de iniciar la clase se quedaron callados, los salude e inicie corrigiendo la tarea	En este grupo el trabajo no tiene mayor esfuerzo la mayoría entiende trabaja y se disponen para la clase, desde el inicio del año ha sido así y lo aprovecho.
	6:45 a 7:15	Corrección de la tarea	No muchos estudiantes entregaron la tarea pero como es costumbre la corrijo con la ayuda de ellos. En esta tónica le	Al parecer las tareas en este curso no son su fuerte pero la corrección si, por eso le dedico más

			pregunte intencionalmente a un estudiante que dice no entender pero lo que creo es que solidariza con su compañera que evidentemente y por experiencia de años anteriores no logra el nivel adecuado en mi clase, el respondió: ...no sé pero no me digan, en ese momento me llamó el coordinador a la puerta y al volver le dije que si ya había consultado con sus compañeros la respuesta, él respondió que no que el debía poder responder y se tapo los oídos para no escuchar la respuesta de sus compañeros y logro responder correctamente solo...	tiempo y tengo más logros. El estudiante que menciono es bueno en matemáticas sólo que no se tienen confianza y eso es lo que trato de imprimirle a él y los demás cuando ven que es posible solucionar problemas en matemáticas.
	7:15 – 8:10	Trabajo en clase	Terminada la corrección de la tarea se deja una nueva situación y me percate que tengo dos niñas que se ausentan del trabajo en clase al iniciar charlas de sus asuntos personales, me acerque y les dije lo que pensaba y que estaban atrasándose cada vez más, una de ellas empezó y siguió trabajando toda la clase asistida por sus compañeros y la otra lo intento sola sin lograr concentrarse en el trabajo de clase, creo que ya estaba muy atrasada y así es difícil iniciar, varios terminaron pero la deje de tarea esperando que no pierdan el interés y la desarrollen toda para la próxima clase	La situación de las niñas es dura sus situaciones familiares abarcan desde divorcios hasta cuidado y responsabilidad de hermanos menores, no son de familias estables y esto lo manifiestan en su rendimiento, pero ambas tienen claro que deben hacer algo por progresar académicamente.
28-I05-11	8.:15 – 8:20	602 Clase de Matemáticas con nivelación	Los estudiantes de 702 llegan al curso de 602 para nivelarse, ya están acostumbrados y sus comentarios son ya llevo y me piden los nombres de quienes pasan al siguiente nivel (o regresan a su salón)	Los estudiantes que deben desplazarse al nivel I se sienten incomodos pero a estas alturas algunos ya saben que es el nivel que pueden manejar.

	8: 20 – 8: 45	Desarrollo de la actividad 1.	Al realizar la actividad de clase se pide un compás que con anterioridad ya se había pedido, algunos aún no lo tienen así que se les da la posibilidad de utilizar un cordón y más de dos deciden utilizar los cordones de los zapatos e intentan realizar el trabajo.	Tengo estudiantes en este curso que pueden hacer mucho académicamente, pero tienen serios problemas de atención y concentración, estos son ese caso.
	8: 45 – 9:30	Evaluación oral	Se evalúa oralmente con respuestas cortas a todos y cuando llegamos a Lola algunos compañeros dicen no ella no va a contestar y se sorprenden de que contesta correctamente aunque con esfuerzo.	Esta niña, es nueva y perdió hace ya dos años a su mamá, no le falta nada económicamente pero suele distraerse fácilmente, me alegra que esté empezando a entender.
	9:30 – 10:00	Desarrollo del trabajo 2.	Se deja otro trabajo y se revisa el trabajo uno por uno mientras lo realizan, se les orienta especialmente en los errores	A estas alturas se identifican errores evidentes que ya no están en todos y eso me indica progreso en su desarrollo de pensamiento matemático.
		Salida	Antes de salir del salón como siempre se me acerca la representante del curso que está en el nivel tres y llega a mostrar con orgullo los ejercicios que terminó y entendió en la clase.	Ella al igual que otros seis niños están tomando clases en un nivel más adelantado y los resultados son excelentes se animan a aprender y perfeccionarse cada vez más.

SITEMATIZACIÓN DE EXPERINCIAS DIARIO DE CAMPO INICIAL

DOCENTE HUMBERTO A. ROJAS ESPINOSA

COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL GUSTAVO MORALES MORALES LOCALIDAD: SUBA JORNADA:
 MAÑANA SEDE: A
 SECCIÓN: SECUNDARIA ASIGNATURA: CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
 CURSOS: 601 - 602 - 603 - 701 - 702-703
 DOCENTE: HUMBERTO ALFONSO ROJAS ESPINOSA LICENCIADO EN QUIMICA Y BIOLOGIA

CONTEXTO: Aula de clase de Ciencia Naturales, ciclo tres, correspondiente a cursos 601, 602, 603, 701, 702, 703. Ubicada en la planta de salones antiguos del colegio, dicha aula cuenta con un bibliobanco aún no posee recursos audiovisuales, a ella asisten 40 estudiantes en promedio de cada uno de los cursos de los grados sextos y séptimos, los cuales están formados por niños y niñas distribuidos en 10 mesas, en cada una de las cuales se ubican 4 estudiantes, con edades entre los once y doce años de edad, en su mayoría pertenecientes a la localidad de suba de estratos socioeconómicos uno, dos y tres. La presente sistematización se focalizara en el registro escrito del estado emocional de los estudiantes al ingreso al salón e inicio de la clase, en las diferentes unidades de clase de la jornada académica.

FECHA	HORA a.m.	ACONTECI MIENTO	SUCEDIDO	REFLEXIÓN
7-04-14	6:30 – 6:40 (Regist ro N°1)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 603	Los estudiantes ingresan al salón de forma pausada, tranquila, un estudiante se acerca y me pregunta ¿profe, como voy en su materia?, otra estudiante en voz alta desde el centro del salón pregunta ¿Va a calificar la tarea?, mientras continúan ingresando y acomodándose en cada uno de sus puestos, al tiempo que la mayoría habla, algunos se ven con caras de sueño, uno de ellos afirma que hizo mal tarea, como recriminándose por ello y como queriendo adelantarse a un posible reproche, otro estudiante pregunta por su silla, pues no la encuentra, la mayoría habla en voz baja, mientras unos pocos gritan, como buscando ser notados, otros esbozan sus primeras sonrisas del día, algunos aprovechan para hacer a última hora la tarea, todos se encuentran sentados y empiezan a preguntarse por la primera actividad del día, el plan lector.	El ingreso de los estudiantes al salón (primer bloque de clase) es tranquilo y parsimonioso, algunos con actitud resignada, excepto algunos que se muestran interesados por que se les califique la tarea.
	8:20 – 8:40	Ingreso de los	¡Profe la tarea! grita el primer estudiante que ingresa al salón, detrás	Al ingreso al segundo bloque de clase del día, se

	(Registro N°2)	estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 701	vienen la mayoría del grupo, que de forma presurosa inician la búsqueda de su silla y mesa para sentarse, los gemelos entran riendo mientras juegan, mire la tarea profe dice otro mientras muestra su cuaderno, ¿la va calificar? pregunta, la mayoría del grupo se encuentra ubicado en su puesto. Ingresar una profesora al salón solicita ser atendida, me informa acerca del estudiante asignado al servicio social, para el PRAE (PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR), Mientras tanto varios estudiantes se levantan de su puesto empiezan a deambular por el salón mientras hablan animadamente. Al retirarse la profesora los estudiantes no se dan cuenta y continúan hablando y dispersos en el salón.	evidencia mayor actividad física de los estudiantes están más despiertos, incluso llegan corriendo, gritando, unos expresan expectativa por que se les califique la tarea y poder obtener una buena nota.
09-04-14	6:10 – 7:20 (Registro N°3)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 602	Mientras los estudiantes hablan van entrando al salón de forma despaciosa, empiezan a sentarse en sus puestos, una estudiante se acerca a explicarme porque no hizo la tarea, la mayoría continúan hablando, varios se muestran entusiasmados, algunos me miran de reojo antes de levantarse del puesto e ir a hablar con sus compañeros. Se acerca un estudiante y me comenta que ayer vio en televisión un programa sobre los siete finales más aterradores del mundo y saca su celular para que escuche el audio que grabo, mientras tanto una estudiante se acerca a decirme que no encuentra su silla y que hay un compañero que no le deja ver la silla de donde él está sentado para ver si es la de ella, la estudiante se muestra molesta y contrariada, luego de solicitarle al estudiante que permita verificar si es su silla y confirmar que si lo es, se muestra tranquila y satisfecha mientras se dirige a su puesto al tiempo que le recrimina a su compañero por su comportamiento.	Los estudiantes llegan al salón e ingresan de forma mecánica a realizar unas acciones que hacen parte de una rutina, inicialmente de forma pausada, luego a medida que van socializando, se van animando y expresando sus emociones
	10:30 –	Ingreso de	Los estudiantes vienen del descanso.	El ingreso luego del

	10:40 (Registro N°4)	los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 703	Llegue de primero, exclama un niño mientras cruza la puerta del salón, profe tengo las dos tareas que le debo, me informa entusiasmado, mientras otra estudiante pregunta ¿le borro el tablero?, me califica la tarea pregunta otra, ¿profe el refrigerio? Hoy no nos han dado, mientras dos estudiantes compiten entre sí por ser los delegados por mí para ir a traerlo, uno de ellos me acerca un trozo de papel para que se lo firme y poder ir a traerlo, antes que otro compañero se le adelante. Poco a poco se van sentando, mientras hablan.	descanso es más acelerado, muchos se encontraban jugando, están sudando y agitados, comentan acerca del juego, no se observa en la mayoría parsimonia o desánimo, les toma mayor tiempo ubicarse en el puesto y encontrarse en disposición de atención y escucha activa.
10-04-14	06:20 – 06:30 (Registro N°5)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 602	Los estudiantes entran al salón, mientras se preguntan unos a otros sobre la tarea, inician la rutina de ubicar sus maletas sobre la mesa, algunos en el piso y sentarse en sus sillas, algunos abren sus cuadernos para mostrarle a sus compañeros que hicieron la tarea, en general se muestran tranquilos, no hay signos de en sus rostros de estar triste o angustiados, continúan ingresando estudiantes, de pronto uno toma la iniciativa de cerrar la puerta, una estudiante advierte que estoy observando y escribiendo y me pregunta que estoy haciendo.	En general los estudiantes se muestran tranquilos, despreocupados, con el transcurrir del tiempo empiezan a activarse emocionalmente, mientras avanzan en la socialización.
	10:30 – 10:40 (Registro N°6)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 703	¡Hola profe! Exclama una alumna al ingresar al salón, profe mire mis flores para el laboratorio de hoy, muestra entusiasmada flores de diferentes colores que sostiene en una de sus manos. Mientras tanto continúan ingresando estudiantes al salón, dos de ellos ya sentados aprovechan la ocasión para medir fuerzas en un pulso de brazos, el ganador sonríe feliz y orgulloso, mientras que el perdedor argumenta que fue sorprendido y por eso perdió, sin embargo no se muestra afectado y rápidamente invita a otro a que tome su lugar e intente vencer a su compañero. Profe ¿puedo estar	El grupo se encuentra motivado frente a la clase, la razón, es diferente, era práctica de laboratorio sobre la morfología de las flores, allí contarán con un espacio más amplio, no estarán tan estrechos como en el salón podrán ver a través del microscopio, realizarán observaciones de partes de la flor responsables de la reproducción en las plantas, varias expresan su ansiedad de salir hacia el

			nuevamente en su clase?, pregunta un estudiante de otro curso es que el profesor de español no vino, argumenta, dos estudiantes ingresan jugando al salón al percibir que los observo suspende el juego y uno de ellos se dirige hacia mi i dice profe esta es la excusa de la clase pasada, una estudiante continua comiendo colombina, mientras otra me da quejas porque su novio mientras la besaba la mordió, se muestra molesta y le recrimina, ante lo cual el continua riéndose.	laboratorio.
27-05-14	06:15 – 06:25 (Registro N°7)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 601	Profe la tarea, dice un estudiante mientras ingresa, hice la maqueta, el trabajo bimestral, ¿dónde está la silla número dos? pregunta otro, ¿profe me cambia este billete por dos de mil? Buenos días profe, soy nueva donde voy, ¿Quién es el puesto 35?, Profe no me ha calificado la tarea, los estudiantes se muestran activos, hablan ríen, ya varios a esta hora ya comen colombina, profe podemos ver su lista, el no cree que este es mi puesto, ante lo cual el estudiante se muestra tranquilo y muy seguro.	Los estudiantes en general que expresan sus emociones, llegan al salón con una expectativa en torno al reconocimiento por el cumplimiento de su tarea o establecer una comunicación con sus compañeros que les permita ser reconocidos y aceptados al interior del grupo. Cualquier situación desencadena emociones en una u otra dirección.
	10:25 – 12:35 (Registro N°8)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 702	Hola profe, saluda una estudiante mientras ingresa, ¿Puedo ir por el refrigerio? Pregunta otro, ¿la evaluación va a estar fácil? Pregunta alguien sin mostrar ansiedad o preocupación aparentemente, había tarea, afirma otro, ante lo cual es recriminado por la mayoría mostrándole irritabilidad por haberme recordado, que había tarea y por que muy probablemente no la hicieron. Varios ingresan sudorosos pues estaban corriendo mientras jugaban en el descanso, ¿Hoy que vamos a hacer? Pregunta alguien que acaba de ingresar al salón, se muestra confiado y tranquilo, ¿Puedo ir a tomar agua, si?, El curso en general se encuentra muy	El inicio de la clase después del descanso permite identificar mayor expresión de emociones de los estudiantes derivadas de la socialización durante el juego y de la activación física que exige el mismo momento del día en el que se encuentran, en general predomina la despreocupación y tranquilidad de la mayoría de los estudiantes.

			activo a excepción de algunos pocos estudiantes que se encuentran sentados en su puesto esperando el inicio de la clase y el juego durante el descanso al parecer no les representa mucho interés.	
28-05-14	6:25 – 6:35 (Registro N°9)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 702	Los estudiantes saludan mientras ingresan al salón, se notan despiertos, a pesar del frío intenso ninguno se queja al respecto, profe no tengo cuaderno de plan lector (primera actividad de todos los días) se muestra preocupado y deseoso de recibir una respuesta que le permita solucionar su inquietud, ¿profe me califica la tarea?, otro estudiante pregunta ¿profe puedo ir donde el profesor Nelson a pedirle el cuaderno del plan lector, ayer el los recogió a todo el salón y no nos lo devolvió, ¿Hoy que vamos a hacer?, ¿vamos a ir al laboratorio?, hoy dijeron en televisión que un meteorito se va a estrellar con la tierra, ¿Lo vio profe?	El grupo de estudiantes expresan emociones en torno a poder cumplir con sus actividades programadas y en relación a realizar durante la clase actividades que les permitan vivenciar experiencias en donde puedan intervenir sobre todo haciendo cosas con sus manos y se alejen de las clases teóricas y pasivas, las emociones que expresan generalmente son de muy poca duración fácilmente en poco tiempo son reemplazadas por otras y así sucesivamente.
	8:20 – 8:30 (Registro N°10)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 703	¿Profe hace cuanto que no nos vemos? Expresa un estudiante, buscando al parecer tema de conversación o iniciar una conversación, al tiempo que continúan ingresando los estudiantes al salón, buenos días profe, que más saludan otros, sin embargo la mayoría entra en silencio, sin decir nada, todos buscan presurosos su lugar, dos estudiantes hablan sobre dinero, otro busca su silla asegura que es la número 40, mientras otros lo laman pues la han encontrado, en general se muestran tranquilos, profe tenemos una tarea pendiente, profe no nos haga clase, solicita un estudiante a lo cual inmediatamente se une otros, sugiriendo: si déjenos libre.	El grupo en general se muestra tranquilo, interesados en los temas de conversación del momento, no dan mucha trascendencia a la vivencias inmediatas rápidamente pasan de una situación a otra. Aunque se nota interés por ingresar al salón, no es específicamente por la clase sino por evitar posibles inconvenientes disciplinarios al quedarse fuera del salón o llegar tarde.
	10:25– 10:35 (Registro)	Ingreso de los estudiantes al salón e	Muchos ingresan corriendo, sonrientes, bromeando entre ellos, uno de ellos se coloca el balón de fútbol en la cabeza y dice ser fuleco, otro estudiante entra	Los estudiantes en su mayoría no muestran preocupación por sus compromisos académicos

	N°11)	inicio de la clase. Curso 603	corriendo con una empanada en la mano recién empezada, se nota que la compro después de sonar el timbre para ingresar a clase, del mismo modo otra niña está iniciando una paleta, saben que no deben entrar comiendo al salón, pero eso no les preocupa, el estudiante de la empanada le insiste a un compañero que coma, que le reciba, el niño lo duda, pero finalmente le da un mordisco y luego el dueño le solicita que le comparta jugo ante lo cual el niño accede, mientras tanto los demás estudiantes continúan hablando sin preocupación evidente, mire mi tarea señala otro estudiante ¿me la califica?, profe, ¿Cuándo le puedo traer el trabajo bimestral?, pregunta otro.	excepto un pequeño número, pareciera no preocuparles el futuro, ni siquiera el inmediato el que tiene que ver con los compromisos de los próximos minutos. Predomina la alegría alrededor del gusto por el juego.
29-05-14	06:15-06:25 (Registro N°12)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 702	Profe un niño está en coordinación porque tiene el pantalón entubado afirma el primer estudiante que ingresa al salón, hola profe saludan algunos mientras continúan ingresando, todos de forma apresurada busca su lugar, algunos sin embargo no muestran afán por sentarse y empiezan a caminar por el salón buscando con quien hablar, algunos preguntan que si había tarea, otros hacen cuenta de las notas que tienen para saber si pasan o no la materia.	Los estudiantes de estas edades tienden en su mayoría a ser espontáneos en la expresión de sus emociones, al parecer no manejan anticipación de angustias o preocupaciones, casi siempre están alegres, aunque algunos prefieren pasar desapercibidos y no exteriorizar sus emociones, sin embargo cuando sienten una tristeza significativa la expresan con facilidad a través del llanto, igual si experimentan ira la exteriorizan a través de agresiones físicas para con sus compañeros.
29-05-14	10:30 – 10:40 (Registro N°13)	Ingreso de los estudiantes al salón e inicio de la clase. Curso 702	Profe si ve que me estoy portando bien, comenta un estudiante al ingresar al salón, buscando aprobación y tal vez reconocimiento para tener tranquilidad, frente a dificultades de convivencia presentados, había tarea profe, ¿la va a calificar?, el profe de español dijo que faltando diez minutos	Los estudiantes de este grupo a nivel emocional son bastante fluctuantes y vulnerables, buscan permanentemente la orientación del maestro y la mediación de este en las dificultades de convivencia,

			para las 12:00 fuéramos a recoger los cuadernos, podemos ir pregunta otro estudiante, profe se me quedo la tarea dice otro, llegue tarde porque estaba pidiendo una citación, le puedo presentar mañana la tarea, profe ese niño no deja cerrar la puerta, no me pega grita alterado el estudiante que impide cerrar la puerta, en general el ambiente es agitado pocos son los estudiantes que ya se encuentran listos para iniciar la clase, profe ¿porque usted ahora cuando llegamos está escribiendo en ese cuaderno que hace?	los caracteriza su alegría, su energía física siempre están activos físicamente, requieren ser motivados frente a los procesos académicos específicamente de clase.
--	--	--	--	--

ANEXO III.

ENCUESTA LIKERTT PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS EMOCIONES DE LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

ESCALA VALORATIVA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

(Relación entre las emociones del docente y el proceso de enseñanza aprendizaje)

COLEGIO: _____ MATERIA _____

PROFESOR _____ FECHA _____

Por favor conteste el presente cuestionario, colocando una X, frente a la opción que de acuerdo con su opinión responde la afirmación. Tenga en cuenta que no hay preguntas correctas o incorrectas y que no debe marcar esta hoja. Gracias.

1. Yo siento que aprendo, cuando mi profesor está motivado.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

2. Si el profesor llega bravo coloca actividades de clase más difíciles.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

3. El profesor se molesta cuando no presento la tarea.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

4. El profesor se alegra cuando hago tareas o actividades de clase.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

5. Mi profesor llega motivado a clase.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

6. El profesor se pone bravo cuando me equivoco.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

7. El profesor me produce temor.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

8. El profesor permite la expresión de mis emociones

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

9. El profesor reconoce mis emociones, ejemplo; cuando estoy triste, alegre o bravo.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

10. Siento confianza para hablarle a mi profesor.

Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____

	PREGUNTA	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1	Totales
P1	1	73 85,8%	1 1,3%	12 14,1%	-	0 0%	85 100%
P2	1	48 84,2%	7 12,2%	2 3,5%	0 0%	0 0%	57 100%
P3	1	11 27,5%	17 42,5%	10 25%	1 2,5%	1 2,5%	40 100%
P4	1	70 59,3%	26 22%	19 16,1%	0 0%	3 2,5%	118 100%
P1	2	38 44,7%	-	25 29,4%	1 1,3%	23 27%	85 100%
P2	2	1 1,75%	5 8,7%	12 21%	0 0%	39 68,4%	57 100%
P3	2	0 0%	2 5%	5 12,5%	7 17,5%	26 65%	40 100%
P4	2	5 4,23%	2 1,69%	23 19,5%	18 15,25%	74 62,7%	118 100%
P1	3	45 53%	-	9 10,5%	1 1,3%	29 34,1%	85 100%
P2	3	4 7%	12 21%	24 22,8%	13 22,8%	4 6,4%	57 100%
P3	3	1 2,5%	1 2,5%	15 37,5%	9 22,5%	14 35%	40 100%
P4	3	20 17%	6 5%	45 38%	19 16%	29 24,5%	118 100%
P1	4	82 96,4%	1 1,3%	3 3,5%	-	0 0%	85 100%
P2	4	35 61,4%	15 26,3%	6 10,5%	0 0%	1 1,7 %	57 100%
P3	4	7 17,5%	8 20%	14 35%	6 15%	5 12,5%	40 100%
P4	4	57 48,3%	21 17,7%	27 22,8%	6 5%	8 6,7%	118 100%
P1	5	64 77,1%	1 1,3%	10 12%	-	9 10%	83 100%
P2	5	44 74,5%	11 18,6%	4 6,7%	0 0%	0 0 %	59 100%
P3	5	8 20%	14 35%	13 32,5%	4 10%	1 2,5%	40 100%
P4	5	68 57,6%	25 21,1%	15 12,7%	7 5,9%	6 5%	118 100%

P1	6	28 33,3%	-	38 45,2%	18 21,4%	84 100%
P2	6	0 0%	0 0%	8 13,7%	15 25,8%	35 60,3 %
P3	6	0 0%	0 0%	6 15%	10 25%	24 60%
P4	6	2 1,6%	3 2,5%	9 7,6%	20 17%	86 73%
P1	7	33 40,2%	-	7 8,5 %	42 51,2%	82 100%
P2	7	0 0%	1 1,7%	8 13,7%	5 8,6%	44 75,8%
P3	7	0 0%	1 2,5%	11 27,5%	4 10%	24 60%
P4	7	0 0%	4 3,3%	3 2,5%	9 7,6%	103 87,2%
P1	8	64 72,7%	10 17,2%	2 2,2 %	-	22 25%
P2	8	35 60%	10 17,2%	8 13,7%	3 5%	2 3,4%
P3	8	14 36%	5 13%	11 22,4%	3 7,6%	6 15,3%
P4	8	41 34,7%	17 14,4%	32 27,1%	9 7,6%	19 16,1%
P1	9	60 70%	15 25,8%	12 13,7%	-	15 17,2%
P2	9	26 44,8%	7 17,5%	13 22,4%	3 5,1%	1 1,7%
P3	9	3 7,5%	22 18,6%	8 20%	8 20%	14 35%
P4	9	32 27%	17 14,4%	29 24,5%	10 8,4%	25 21%
P1	10	76 85,3%	4 6,7%	10 11,2%	-	3 3,3%
P2	10	43 72,8%	5 12,5%	1 1,6%	0 0%	1 1,6%
P3	10	16 40%	17 14,4%	10 25%	5 12,5%	4 10%
P4	10	61 51,6%	17 14,4%	28 23,7%	1 0,8%	12 10%

ANEXO IV.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS DESDE EL PROFESOR MODELO

1. Yo siento que aprendo, cuando mi profesor está motivado. (4 – 5)
2. Cuando el profesor llega tarde, pone actividades de clase más difíciles. (2-1)
3. El profesor se molesta cuando no presento la tarea. (2 – 1)
4. El profesor se alegra cuando hago tareas o actividades de clase. (4 -5)
5. Mi profesor llega motivado a clase.(4 -5)
6. El profesor se enoja cuando me equivoco.(2 – 1)
7. El profesor me produce temor.(2 – 1)
8. El profesor permite la expresión de mis emociones(4 -5)
9. El profesor reconoce mis emociones. Por ejemplo, cuando estoy triste, alegre o bravo.(4 -5)
10. Siento confianza para hablarle a mi profesor.(4 -5)

ANEXO V.

CONSOLIDADO DE LAS TENDENCIAS DE LOS PROFESORES A PARTIR DEL MODELO

	PREGUNTA	SIEMPRE (5)	CASI SIEMPRE (4)	ALGUNAS VECES (3)	CASI NUNCA (2)	NUNCA (1)	Totales
P1	1	73 85,8%	-	12 14,1%	-	0 0%	85 100%
P2	1	48 - 7 96,4%		2 3,5%	0 0%	0 0%	57 100%
P3	1	11 - 17 70%		10 25%	1 2,5%	1 2,5%	40 100%
P4	1	70 81,3%		19 16,1%	0 0%	3 2,5%	118 100%
P1	2	38 44,7%	-	25 29,4%	23 27%		85 100%
P2	2	1 1,75%	5 8,7%	12 21%	39 68,4%		57 100%
P3	2	0 0%	2 5%	5 12,5%	7 - 26 82,5%		40 100%
P4	2	5 4,23%	2 1,69%	23 19,5%	18 - 74 78%		118 100%
P1	3	45 53%	-	9 10,5%	29 34,1%		85 100%
P2	3	4 7%	12 21%	24 22,8%	13 - 4 91,2%		57 100%
P3	3	1 2,5%	1 2,5%	15 37,5%	9 - 14 57,5%		40 100%
P4	3	20 17%	6 5%	45 38%	19 - 29 40,5%		118 100%
P1	4	82 96,4%	-	3 3,5%	-	0 0%	85 100%
P2	4	35 - 15 87,7%		6 10,5%	0 0%	1 1,7%	57 100%
P3	4	7 - 8		14	6	5	40

		37.5%		35%	15%	12,5%	100%
P4	4	57 - 21 66%		27 22,8%	6 5%	8 6,7%	118 100%
P1	5	64 77,1%	-	10 12%	-	9 10%	83 100%
P2	5	44 - 11 93.1%		4 6,7%	0 0%	0 0 %	59 100%
P3	5	8 - 14 55%		13 32,5%	4 10%	1 2,5%	40 100%
P4	5	68-25 78.7%		15 12,7%	7 5,9%	6 5%	118 100%
P1	6	28 33,3%	-	38 45,2%	18 21,4%		84 100%
P2	6	0 0%	0 0%	8 13,7%	15-35 86.1%		58 100%
P3	6	0 0%	0 0%	6 15%	10-24 85%		40 100%
P4	6	2 1,6%	3 2,5%	9 7,6%	20 -86 90%		118 100%
P1	7	33 40,2%	-	7 8,5 %	42 51,2%		82 100%
P2	7	0 0%	1 1,7%	8 13,7%	5 - 44 84,4%		58 100%
P3	7	0 0%	1 2,5%	11 27,5%	4-24 70%		40 100%
P4	7	0 0%	4 3,3%	3 2,5%	9 95%		118 100%
P1	8	64 72,7%	-	2 2,2 %	-	22 25%	88 100%
P2	8	35-10 77,2%		8 13,7%	3 5%	2 3,4%	58 100%
P3	8	14 - 5 49%		11 22,4%	3 7,6%	6 15,3%	39 100%

P4	8	41 49%		32 27,1%	9 7,6%	19 16,1%	118 100%
P1	9	60 70%	-	12 13,7%	-	15 17,2%	87 100%
P2	9	26 - 15 70,6 %		13 22,4%	3 5,1%	1 1,7%	58 100%
P3	9	3 - 7 25%		8 20%	8 20%	14 35%	40 100%
P4	9	32 - 22 45,6 %		29 24,5%	10 8,4%	25 21%	118 100%
P1	10	76 85,3%	-	10 11,2%	-	3 3,3%	89 100%
P2	10	43-4 79,5%		1 1,6%	0 0%	1 1,6%	59 100%
P3	10	16 - 5 52,5%		10 25%	5 12,5%	4 10%	40 100%
P4	10	61-17 66%		28 23,7%	1 0,8%	12 10%	118 100%

ANEXO VI.

MATRIZ ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DIARIO DE CAMPO FINAL

D2=diario final+ fecha

N= narraciones biográficas+ renglón +fecha

P1= profesora Leidy Moreno

P2= profesor Richard Pinto

P3= profesora Constanza Garzón

P4= profesor Humberto Rojas

Categorías:

- EMOCIONES
- PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
- CATEGORIA EMERGENTE

CATEGORÍAS	COMENTARIOS
EMOCIONES	DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESORA LEIDY MORENO (D2P1) • El ambiente de hoy en general estuvo en calma, lo cual no resalta la actitud de la docente y le permite ser más consciente de sus actuaciones en tanto en clase como fuera de clase. D2P1 23-02-15 • La reacción airada es ocasionada por la tensión vivenciada durante la clase, pues el no hacerse comprender, o que los chicos no tengan la habilidad para interpretar y realizar un ejercicio, genera inestabilidad emocional que puede culminar en respuestas enérgicas en un momento dado. D2P1 24-02-15. • Es notorio que la tranquilidad y naturalidad con la que yo tomo los tropiezos que se pueden presentar durante la lectura de los niños, les proporciona un ambiente de seguridad y no se resisten a desarrollar el ejercicio. D2P1 17-03-15. • La actitud del Alan es un nuevo reto para mí; sin embargo, es preocupante su agresividad con los compañeros, que puede ser nociva para el resto del

grupo. Me deja inquieta, aun cuando considero que mi actitud estuvo bien al dejarle ver mi molestia y la del grupo. No quiero presionarlo y desencadenar episodios agresivos en mi contra. Es claro que debo ganarme la confianza y tratar de ser firme y afectiva con él. D2P1 18-03-15.

DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESOR RICHARD PINTO (D2P2)

- Alcanzo a darme cuenta en muchas ocasiones de cómo mis emociones cambian en casos como este y mi forma de obrar es mucho más calmada. Reflexionando sobre mi manera de actuar en acontecimientos similares a este (estado emocional), que he tenido que tratar en años pasados, me doy cuenta de que me he convertido en un profesor más maduro en cuanto a sentir, pensar y actuar. D2, P2 25-02-15.
- El hecho de manifestar públicamente mis errores frente a mis estudiantes, al momento de no manejar mis emociones y poner en práctica una técnica de relajación para controlar emociones multiplica las posibilidades de éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Sin duda, “el ejemplo educa”. D2 P2 26-02-15.
- Para el caso en objeto de análisis, las emociones como la tristeza despiertan en el otro el valor de la empatía y compasión. Naturalmente, siempre que ellos vean en el docente haber dado ejemplo de esos mismos valores. D2, P2 05-03-15.
- Concluyendo el experimento hecho en el transcurso de esta semana con los grados séptimos, resalto varias situaciones que pueden dar luces a nuestra investigación sobre las emociones del docente y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
La primera tiene que ver con el tipo de habilidades emociones que conforman la inteligencia emocional descritas por Daniel Goleman y que debe manejar el docente.
Autoconciencia: darse cuenta de sus emociones.
Autorregulación: aprender a controlar sus emociones.
Motivación: pasión para trabajar por razones que van más allá de los simples estímulos materiales.

	Empatía: ponerse en los zapatos del otro. Habilidades sociales: pericia para fomentar ambientes sociales de aprendizaje que propicien el proceso de enseñanza y aprendizaje". D2P2 06-03-15. • Como docente es importante no solo reconocer mis propias emociones, sino también reconocer las emociones presentes en nuestros semejantes (estudiantes); de esta manera podemos actuar de manera positiva en pro de nuestros estudiantes y del proceso de enseñanza- aprendizaje. D2P2 12-03-15. • El desgaste emocional y físico acumulado durante la semana me llevó a una situación de inconciencia emocional. Muchas veces en situaciones críticas nosotros no percibimos nuestro actuar; solo hasta que vemos el reflejo de nuestro actuar en otros percibimos los propios. D2P2 20/03/15. DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESORA CONSTANZA GARZÓN (D2P3) • Encontrar un acercamiento con estos estudiantes es el resultado de verlos con otros ojos, sin prejuicios, sin estigmatizaciones; es brindarles la oportunidad de mostrar lo que son capaces es darles lo que llamo afecto académico. D2, P3 25-02-15 • Considero que un estudiante no solo debe aprender a hacer, también debe aprender a sentir o a demostrar sus emociones, y los docentes podemos colaborar en ese proceso, que los hará personas más asertivas. D2,P3 2 25-02-15. • Pienso que como docentes no somos infalibles y que esto es bueno que lo tengan en cuenta los estudiantes, que lo vean, pues en vez de alejarnos de ellos nos acerca más, ya que nos mostramos más humanos y si corregimos el error aún mejor; eso les da ejemplo de responsabilidad D2, P3 06-03-15. • En este y otros momentos es importante encauzar toda esa energía que se acumula respirando y poniendo las cosas en su justa perspectiva, hablando, reflexionando y logrando enviar el mensaje adecuado y esperado por todos en el salón de clase. Lograr, en síntesis, el control emocional D2, P3 06-03-15. • Todos los seres humanos que entablamos algún tipo de relación, nos vemos
--	--

	en la necesidad de sentirnos valorados para seguir adelante y momentos como estos nos ayudan y dan confianza para continuar. Pienso que tanto docentes como estudiantes necesitan de estos momentos en el día a día para alcanzar una sana relación emocional. D2P3 11-03-15. DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESOR HUMBERTO ROJAS (D2P4) • El incremento de los niveles de percepción de las emociones y del lenguaje no verbal de los estudiantes, facilita la gestión de emociones de los estudiantes en pro de lograr motivación y compromiso de ellos con la clase. D2P4 24-02-15. • Los estados emocionales disfuncionales que se puedan experimentar antes de la clase deben ser gestionados de forma adecuada para impedir que puedan afectar el ambiente del aula. Del mismo modo, las diversas variables que se pueden presentar y alterar el normal desarrollo de la clase, deben ser incorporadas como un insumo más del proceso del aula y en general de enseñanza-aprendizaje integral en que se contextualizan las prácticas educativas. D2P4 25-02-15. • Los estudiantes requieren altas dosis de motivación y acompañamiento constante, para poder centrar su atención y su actuar en las actividades y temáticas que a los maestros nos interesa que desarrollen; parte de su naturaleza es el juego y la risa, no debemos tomárnoslo como algo personal en el momento en que el estudiante lo vivencia en clase. D2P4 27-02-15. • Independiente de las condiciones personales frente al desgaste físico y/o emocional, el proceso educativo, y los niños en especial, esperan y merecen recibir lo mejor de mí como maestro, pero sobre todo como persona, como ser humano igual que ellos. D2P4 27-02-15. • Muchas veces nuestro afán de normalizar nuestros estudiantes, nos puede llevar a sobredimensionar las dificultades que se presentan en el aula de clase, debido posiblemente a que nuestras emociones nos lleven a precipitarnos al aseverar o realizar juicios a priori, sin hacer una pausa para repensar o analizar la situación o los hechos ocurridos, pensando tal vez que aún tenemos en frente estudiantes pasivos, sumisos y poco críticos, como fuimos quizás muchos de nosotros durante nuestra formación escolar.
--	---

	ignorando que, por el contrario, nuestros estudiantes actuales por fortuna exigen respuestas y argumentos coherentes frente a situaciones en donde sienten que sus derechos se están vulnerando. D2P4 03-03-15. • Toda situación generada por un estudiante para poner a prueba al docente en cuanto a su capacidad de autocontrol emocional, debe ser abordada con tranquilidad, sin asumirla como una situación personal y recordando que muchas veces los estudiantes con dificultades académicas o con problemas vivenciales buscan llevarnos a los docentes al campo de la confrontación verbal, en donde se consideran fuertes y cuentan con el respaldo de un público (sus compañeros) que los respaldan con sus risas, ante cualquier falta de respeto o altanería. D2P4 03-03-15. • Frente a las distintas emociones que experimentamos en el quehacer pedagógico es posible percibir, elegir y conservar las que nos permitan experimentar y transmitir ambientes de aprendizaje propicios caracterizados por la empatía, el respeto y la confianza mutua. D2P4 04-03-15.
CATEGORÍA	COMENTARIO
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESORA LEIDY MORENO (D2P1) • Hoy fue un día de completa calma, lo cual es relajante y exitoso, pues consigo dedicarles tiempo a los chicos con dificultades de aprendizaje. D2, P1 04-03-15. • Noto que cuando hay situaciones en las que la actividad no se comprende y requiere de mayores estrategias prácticas de mi parte para hacerme comprender, se presenta, una ansiedad que puedo encaminar si pienso en mis estrategias didácticas y no me dejo llevar por el desorden que algunas veces advierten varios estudiantes. D2, P1 09-03-15. • Las tensiones o emociones que se presentan al momento del desarrollo de una clase, pueden llegar a ser encauzadas de forma negativas, pues pueden bloquear el aprendizaje del estudiante. D2, P1 13-03-15. • Es notoria la incidencia de los estados de ánimo en la confianza y/o motivación de los niños. D2P1 11-03-15. • Al parecer la motivación mediante palabras como “inténtalo” resulta

efectiva, la estrategia de ignorarlo en un primer momento también. Me siento contenta porque el segundo día no fue tan complejo como el primero. D2P1 20-03-15.

DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESOR RICHARD PINTO (D2P2)

- El mantener un estado de ánimo tranquilo y proporcionar un ambiente de relajación y confianza a través de la interacción y participación en las actividades propuestas para los estudiantes, hacen posible un ambiente propicio para el manejo de emociones y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. D2P2 26-02-15.
- Definitivamente me doy cuenta de que el estado de ánimo del maestro, así como percibir el estado de ánimo de los estudiantes, influyen a favor o en contra del proceso de enseñanza aprendizaje. D2P2 26-02-15.
- Si como docente no analizo y reconozco antes de iniciar la clase mi estado emocional como el de mis estudiantes, así como los factores externos (como el estado climático, por ejemplo), que influyen en el cambio de emociones, seguramente el ambiente de aprendizaje va a ser precario. D2P2 26-02-15.
- Aprender a reconocer las emociones en los otros, permite reflexionar sobre mis propias emociones y crean ambientes de aprendizaje favorables, los cuales se evidencian en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje (docente aprende de sus estudiantes) y de enseñanza (docente mejora sus prácticas de enseñanza). D2P2 27-02-15.
- Es notorio que los estudiantes leen muy bien las actitudes, y en este caso las emociones del profesor, lo cual afecta considerablemente el proceso de enseñanza- aprendizaje. D2P2 04-03-15.
- Me doy cuenta de que si yo no establezco un trato emocional apropiado con mis estudiantes, ellos reaccionan de diversas maneras. Algunos se frustran, otros se enojan, y hay quienes demuestran miedo y no actúan; también noto la resistencia por parte de los estudiantes, aflorando entre ellos líderes que desafían la autoridad o mejor el autoritarismo del profesor; se rebelan y enfrentan las órdenes que se les da, lo que repercute inapropiadamente en el ambiente de la enseñanza y el aprendizaje. D2P2 05-03-15.

- Como docente es importante no solo reconocer mis propias emociones, sino también las de los demás, en este caso los estudiantes. De esta manera, podemos actuar positivamente procurando el beneficio de ellos y del proceso de enseñanza- aprendizaje. D2,P2 12-03-15.

DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESORA CONSTANZA GARZÓN (D2P3)

- La actitud y la forma como el docente inicie una clase definitivamente influye en los estudiantes y hace que estos cambien su actitud, lo cual incide a la hora de aprender. D2P3 25-02-15.
- Los estudiantes perciben cuando uno como docente les colabora, les perdona y ayuda, y esto hace que ellos intenten poco a poco enmendar sus faltas. D2P3 26-02-15.
- Cuando uno como docente le permite avanzar al estudiante, pese a sus limitaciones ocasionadas por su estado de ánimo, propicia un buen ambiente de aprendizaje de lo que significa sobreponerse ante la adversidad. D2P3 27-02-15.
- A pesar de que pueden existir dificultades de estados emocionales y/o cognitivos, es sano reconocerlos y aprender a sobrellevarlos; ser perseverantes en esto ayuda tanto al docente como al estudiante a salir adelante en el proceso de enseñanza- aprendizaje. D2P3 11-03-15.

DIARIO DE CAMPO FINAL. PROFESOR HUMBERTO ROJAS (D2P4)

- Para alcanzar un clima de aula durante la clase, propicio para el desarrollo de la misma, el incorporar anécdotas o historia de vida, donde los estudiantes se identifiquen y vean un aspecto jocoso, facilita la atención y construcción del aprendizaje. P2D4 02-03-15.
- Las múltiples variables que convergen el aula están precedidas y enmarcadas siempre de emociones que deben ser orientadas de forma proactiva hacia el empleo de la energía que estas contienen para la construcción de aprendizajes de socialización y conceptualización. P2D4 04-03-15.

	• Los estados emocionales que vivenciamos los docentes, se irradian de forma inmediata en los estudiantes y determinan las características del clima de clase. D2P4 05-03-15. • Evitar estigmatizar un grupo como difícil o indisciplinado, dándonos la oportunidad de conocer el sentir de los estudiantes y sus precepciones y argumentos, nos permite establecer una mejor relación y un clima de clase más apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. D204 05-03-15. • Las barreras cognitivas, emocionales o comportamentales de los estudiantes en el aula de clase, se convierten muchas veces en oportunidades de aprendizaje alrededor de ese currículo oculto que siempre es el que mayor porcentaje de aprendizaje nos proporciona tanto a estudiantes como docentes. D2P4 05-03-15.
--	--

ANEXO VII

DIARIOS DE CAMPO FINALES (II)

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
SISTEMATIZACIÓN ORDINARIA DIARIO DE CAMPO FINAL (II)
DOCENTE Leidy Constanza Moreno Fonseca
COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL CEDID GUILLERMO CANO ISAZA
LOCALIDAD: CIUDAD BOLIVAR JORNADA: MAÑANA SEDE: UNICA
ASIGNATURA: TODAS LAS AREAS
CURSO: SEGUNDO BASICA PRIMARIA (201,202, 203)

FEC HA	HORA a.m.	ACONTECIMIE NTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
23 Febr ero 2.01 5	7:30 am- 8:20 am	Manejo de combinaciones (DR).	El ánimo está tranquilo pues ingresamos a segunda hora después de educación física en donde los chicos desfogon un poco de su energía inicial, lo cual me garantiza atención, disposición para el trabajo y tranquilidad en el salón de clases.	Durante el desarrollo de la actividad, la cual consiste en el repaso de una de las combinaciones BR, se mantiene el ambiente de calma por parte de los chicos lo cual me genera estabilidad y tranquilidad tanto al hablar como al actuar respecto a las inquietudes que manifiestan los niños y niñas.	Luego de media hora de trabajo se detectan algunos chicos que nos están trabajando a lo cual se les llama la atención pues se ven dialogando con sus pares pero no respecto al desarrollo de la actividad lo cual me incomoda y por lo cual se les llama la atención, levanto el tono de la voz y les llamo por sus nombres (Zharik y Nicol)preguntándoles en que van del trabajo a lo cual las estudiantes se intentan centrar en las actividades pero no logran culminarlas a tiempo por lo cual deben terminarla en casa, el cuaderno va con nota al respecto del trabajo en clase, pues es reiterativo que estas chicas ni trabajen en clase.	El ambiente de hoy en general estuvo en calma lo cual no exalta la actitud de la docente y le permite ser más consciente de sus actuaciones en clase y fuera de ella.
24 Febr ero2 .015	6:30 am- 8:20am	Cardinal de un conjunto	El inicio de las clases es normal, me siento tranquila y con mucho ánimo para iniciar clase, los chicos están un poco inquietos y preguntan con insistencia que van a trabajar durante el día, por lo cual les menciono la agenda a desarrollar durante el transcurso del día.	Al iniciar la clase como tal se dan indicaciones sobre el tema a tratar durante esta primera hora, el enunciado de la actividad era dibujar un conjunto con 20 balones de diferente deporte, cada tipo de balón tenía un número determinado de elementos, después de ello se plantean unas preguntas relacionadas con el nombre y el cardinal del conjunto, es allí en donde se evidencia la falencia en la comprensión de los chicos hacia el enunciado, lo cual me inquieta y lo explico de nuevo la actividad siendo un poco más concreta en la misma, aproximadamente la mitad del grupo comprende ya la actividad y la logra culminar, estos chicos me ayudan a realizar un trabajo de retroalimentación con sus demás compañeros y así poco a poco la dinámica del grupo se direcciona hacia el desarrollo del trabajo ,lo cual me tranquiliza pues llegue a pensar que no lograría hacer que los niños me comprendieran y finalmente tendría que resolverles la actividad, ya han transcurrido 20 minutos de clase y un grupo de tres estudiantes demuestran total desinterés por la clase y se disponen a jugar por lo cual les llamo la atención por segunda vez de forma enérgica lo cual produce en uno de ellos que una sensación de tristeza, los llamo uno por uno a mi escritorio les reviso el ejercicio y les explico de forma individual, con el niño que se puso triste le indico de una forma menos efusiva el porque debe concentrarse a trabajar y le explico la actividad.	Termino la clase con bastante tención, pues creo que hay que trabajar la comprensión de instrucciones escritas y de enunciados matemáticos.	La reacción aireada es ocasionada por la tención vivenciada durante la clase, pues el no hacerse comprender o que los chicos no tengan la habilidad para interpretar y realizar un ejercicio genera inestabilidad emocional que puede culminar en respuestas enérgicas en un momento dado.
25 Febr ero2 .015	7:30 am-8:20 am	Conjuntos según su cardinal.	Inicio la clase con bastante expectativa pues ahora intentare hacer más corta la instrucción y trabajarla punto por punto.	Inicio explicando el tema leyendo los conceptos entre todos y tratando de hallarle sentido a la lectura. Hoy la primera instrucción para el desarrollo del ejercicio relacionándolo con lo leído anteriormente y espero que finalicen dicha instrucción para continuar, trato de ser más pausada y asertiva en la explicación y soy insistente en que comprendan lo que leen del enunciado, de esta forma trabajo los tres puntos del ejercicio de aplicación del concepto dado, al ver que cerca del 80 % del grupo comprende y desarrolla los tres puntos del ejercicio de forma adecuada me genera satisfacción y en ellos es notorio el ánimo que le suministran al trabajo en clase.	La sensación de la clase de hoy es de satisfacción pues se logra el objetivo que era que siguieran o comprendieran enunciados, con los chicos que no comprenden la instrucción durante el desarrollo de la clase se trabaja de forma individual y/o con parejas empleando los chicos que comprendieron con mayor facilidad.	Hoy fue un día magnifico pues logro la comprensión y actuación del grupo en general lo cual genera satisfacción en mí.

04-Marzo 2.015	6:30am-7:20 am	Subconjuntos	El inicio de la jornada es exitoso pues los niños están atentos a la explicación dada lo cual me genera ánimo.	La explicación del tema es asertivo pues un alto porcentaje del grupo comprende lo explicado y logra referenciarlo empleando ejemplos de su entorno. se inicia el taller en clase siendo cuidadosa en que el enunciado se claro conciso y preciso, de nuevo indicándoles que deben comprender lo que leen, mientras la mayoría del grupo desarrolla el taller inicio el trabajo individual con los chicos que requieren refuerzo siendo más concreta en lo que se les explica y se les pide que desarrollen.	Termina la clase con éxito pues todo el grupo logra culminar el ejercicio y no hay alteraciones de orden disciplinario en el salón de clases.	Hoy fue un día de completa calma lo cual es relajante y exitoso, pues logro el tiempo para dedicarme a los chicos con dificultad en el aprendizaje.
09-Marzo 2.015	7:30 am-8:20 am	Combinaciones (PR)	Mediante la repetición y la definición del concepto de combinación que hemos recalado en clase se inicia el taller de la combinación correspondiente para hoy los niños están inquietos y hablan sobre la celebración del día de la mujer que fue el domingo, muchos de ellos me regalan cartas y otros me preguntan sobre la celebración en la escuela a lo cual les indico que luego de la clase de español organizaremos las actividades a desarrollar el día del género.	Se procede a explicar el taller a desarrollar durante la clase, Edwin no para de hablar con su compañero a lo cual se le pide de forma tranquila y con tono normal que me deje terminar de explicar el tema, el obedece y continuo con la clase, luego de este llamado de atención se logra la atención del grupo entero por lo cual continuo en tranquilidad, hay participación durante la explicación del tema y del taller lo cual genera dinamismo en la clase y genera un estado de satisfacción en mí. El grupo logra de forma rápida el desarrollo del primer punto al pasar al segundo punto del taller se evidencia confían por lo cual busco rápidamente una forma para explicar haciéndolos partícipes "digo una palabra y un estudiante me refiere una frase" durante este ejercicio se siente en mí una sensación de ansiedad por hacerme comprender posteriormente y al ver que se ha comprendido dicho punto se genera en mí un bienestar. Hay un grupo de tres niños que no están trabajando en la actividad asignada a lo cual se les llama la atención y se les indica que hay un tiempo para todo, y que en este momento es tiempo de trabajar en clase, es notorio en ellos el malestar (pena, mal genio) que les produce el llamado de atención pero les pasa rápidamente y se disponen a trabajar.	La clase culmina en normalidad y con satisfacción pues logro de forma práctica explicar el segundo punto de forma tal que el trabajo individual de los estudiantes es exitoso además los llamados de atención que surgen en la clase son mucho más conscientes y respetuosos.	Noto que cuando hay situaciones en las que la actividad no se comprende y requiere de mayores estrategias prácticas de mi parte para hacerme comprender se genera una ansiedad que puedo encaminar si pienso en mis estrategias didácticas y no me dejo llevar por el desorden que en algunas veces generan algunos estudiantes.
13-Marzo 2.015	6:30 am-7:20 am	Alfabeto en inglés	Hoy es un día de mucha emoción pues celebraremos el día del género en donde los niños tienen toda la participación pues ellos organizaron la actividad, por ello se inicia la jornada explicando el orden del día.	Hacemos la retroalimentación sobre la clase anterior en donde vimos los sonidos de algunas grafemas en inglés relacionándolas con imagen, se termina de socializar el sonido de todas las grafemas, e iniciamos un ejercicio de aplicación el que consiste en deletrear el primer nombre de cada uno, durante el desarrollo del trabajo se nota inseguridad en los niños por lo cual se opta en repasar de nuevo los fonemas y deletrear mi nombre completo siguiendo con ejemplos de deletreo del mismo grupo empleando los nombres de algunos de los estudiantes, así se les indica que no es difícil y que solo deben concentrarse, de esta forma se genera una motivación la cual repercute en el dinamismo del trabajo en clase. Estas estrategias generan tranquilidad en los estudiantes y en mí pues los notaba tensionados al sentirse quizá incapaces de lograr el objetivo planteado, algunos estudiantes están muy inquietos pues no tiene el material (alfabeto) para trabajar pues lo dejaron en la casa o no realizaron la tarea que había para hoy por lo cual lo primero que deben hacer es la tarea pendiente, se nota mucha tensión en Chelsey y Nicol las cuales al confesar que no traen la tarea tensionan sus manos y su voces cambian, se les tranquiliza indicándoles la importancia de hacer las tareas para aprender más y se les facilita de nuevo el material para culminar la tarea.	La clase culmina con satisfacción vivida por la mayoría de los estudiantes y con una sensación de bienestar para mí pero surge preocupación por la tensión percibida en las niñas mencionadas me queda la tarea de observar si es presión que sienten de mi parte o de la familia, pues ese tipo de sensaciones a manera personal no me agradan pues las viví en etapas escolares y lo que hacía era bloquearme a nivel académico.	Las tensiones o emociones que se generan al momento del desarrollo de una clase pueden llegar a ser encausadas de forma negativas pues pueden bloquear el aprendizaje del estudiante.
11-Marzo 2.015	6:30 am-7:20 am	Desarrollo de comprensión lectora mediante adivinanzas.	Inicio el día preocupada e indispuesta pues los chicos me indican que Mateo y Esneider han traído a la institución un arma de juguete, me supuse que es de balines, inmediatamente hablé con el grupo recordándoles que cosas y/o juguetes no estaban permitidos traer a la institución dialogo, que ya se había sostenido con el grupo cuando trabajamos el pacto de convivencia en construcción, intentaba que ellos me confesaran lo sucedido pero al no ser haci les pregunto directamente, uno de ellos confiesa que lo trae y le advierto que no lo quiero ver fuera de la maleta y que no lo deben sacar a la hora del descanso, estaba indispuesta por ello el tono de voz empleado fue enérgico.	La clase inicia con alteración de mi parte y con expectativa por parte de los niños pues no me habían notado tan molesta y cantaletoza, pido al grupo que saquen el cuaderno de caligrafía para iniciar el ejercicio de dictado y posterior lectura comprensiva del acertijo, inmediatamente reflexiono sobre las facciones de mi rostro las cuales debo cambiar para lograr un ambiente de bienestar en el salón, entonces tomo aire relajo mi rostro y mi cuerpo, modero el tono de la voz y continuo, inicio el dictado con un ritmo suave y con un tono medio procurando vocalizar bien para que los chicos me comprendan, les indico los signos de puntuación y mayúsculas empleadas en la adivinanza, posteriormente se les lee el texto completo pidiendo que escuchen atentamente y revisen su escrito con la finalidad de corregir si algo está mal y pueden dar lectura y respuesta al acertijo.	Los niños inmediatamente ven el cambio de actitud y se sienten más confiados a preguntar, cerca de la mitad del grupo logra determinar la respuesta del acertijo, termino la clase con tranquilidad.	Es notoria la incidencia de los estados de ánimo en la confianza y/o motivación de los niños.

17 Mar o 2.01 5	6:30 am- 7:20 am	Combinaciones (TR)	Se les pide a los estudiantes que saquen las guías de las combinaciones trabajadas, con ellas iniciamos la lectura de un texto específico todos debemos estar atentos a la lectura pues de forma indeterminada selecciono la persona que continua con la lectura para evaluar este criterio, la actividad inicia con preocupación por parte de algunos niños, animo con otros, debido a la lectura en voz alta a la que se deben enfrentar, mi actitud es de serenidad y tranquilidad para enviarles un mensaje de calma a mis estudiantes.	Durante el transcurso de la clase se escuchan intervenciones de chicos que interrumpen la lectura a lo cual les pido que paremos la lectura hasta que todos respetemos al que está leyendo, esto lo hago de la forma más calmada posible para no infundir más nerviosismo en los niños.	La actividad culmina con éxito pues todos logran leer a su ritmo evitando al máximo burlas e interrupciones.	Es notorio que la tranquilidad y naturalidad con la que yo tomo los tropiezos que se pueden generar durante la lectura de los niños los llenan de seguridad y no generan resistencia a desarrollar el ejercicio.
18 MAR ZO 2.01 5	6:30am- 7:20 am	Ciencias naturales Características comunes entre padres e hijos	El día inicia con bastante expectativa pues a mi grupo ingresa un niño que tiene poco dominio de emociones y es muy agresivo con los compañeros debido a episodios de violencia intrafamiliar del que ha sido víctima. Se les pide a los niños que se ubiquen en la página 146 para iniciar un ejercicio de lectura en voz alta y comprensión literal del texto.	El niño está molesto, se le nota en su expresión facial, lo observo con disimulo para que él no sienta presión, iniciamos el ejercicio de lectura en voz alta compartida recalando la importancia de escuchar al otro y seguir la lectura con atención. La clase se torna tranquila, los niños están concentrados y la mayoría atentos, pero me inquieta que Alan no cambia su posición de molestia, terminada la lectura se realizan unas preguntas textuales sobre la lectura en donde se nota la falta de comprensión por lo cual se realizan unas preguntas para ubicar a los niños en el contenido del texto. Posterior mente y logrado en objetivo de comprensión se les pide que de forma individual desarrollen las actividades siguientes se le sugiere leer varias veces el enunciado para comprender que se debe hacer.	En este trabajo individual ubico a los niños que no tienen texto con un compañero para que lo trabajen Alan trabaja con Edwin quien es un niño activo e inquieto, en un momento del trabajo Edwin inician una discusión con Alan el cual responde con una agresión, paro la clase inmediatamente y le comunico que esa actitud no está bien y en mi salón se debe pensar hablar y evitar las agresiones él se molesta más y se aísla, no quiere continuar con la actividad y no lo presiono pero si le dejo ver mi molestia y la de sus compañeros con respecto a su actuar. Termina la clase con logros alcanzados pero con preocupación.	La actitud del Alan es un nuevo reto para mí, mas es preocupante su actitud para con los compañeros pues su agresividad puede ser nociva para el resto del grupo, me deja inquieta y a pesar que considero que mi actitud estuvo bien al dejarle ver mi molestia y la del grupo no quiero presionarlo y desencadenar episodios agresivos para con mi persona, debo ganarme la confianza y tratar de ser firme y afectiva con él.
20 Marz o 2.01 5	6:30am- 7:00am	Evaluación combinaciones	Inicia el día con mucho ánimo, intentare ganarme la confianza de Alan pero al principio lo ignore a ver si logro su atención. La evaluación de combinaciones y de construcción de frases es sencilla se escriben en el tablero las combinaciones i explicamos que deben hacer en frente de cada una, Alan está copiando se le nota una actitud diferente hoy.	Todos inician a copiar y desarrollar la actividad indicada, Alan me mira y le indico que intente trabajar lo que más pueda varias veces le indicó que lo intente y el niño responde se acerca y pregunta cuando no sabe cómo se escribe alguna palabra.	El niño logra culminar el ejercicio, dentro del tiempo estipulado lo cual me genera una sensación de bienestar y satisfacción.	al parecer la motivación mediante palabras como "inténtalo" resulta efectiva, la estrategia de ignorarlo en un primer momento también. Me siento contenta porque el segundo día no fue tan complejo como el primero. Espero poderle ayudar a canalizar sus emociones y no perder de control las mías.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
SISTEMATIZACIÓN ORDINARIA DIARIO DE CAMPO FINAL (2)
DOCENTE: RICHARD PINTO MONTENEGRO
COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL EL SALTRE SUBA
LOCALIDAD: SUBA JORNADA: MAÑANA SEDE: C
ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA
CURSOS: 701 – 702 – 703 – 704

FEC HA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCECIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
25 FEB RER O 201 5	6:15	CURSO 704 Evaluación teórica. Conciencia cambio de emociones. Enojo, ira	Llegué habitualmente a clases; tranquilo sin emociones exaltadas. Les recordé a los estudiantes que teníamos una evaluación programada para el día de hoy. Procedía a dictarles las preguntas. Cuando un estudiante se acerca y me pregunta que si yo estaba enojado con ellos. Yo le conteste que no y el me respondió que entonces porque le hacía evaluaciones escritas, al argumento le respondí que ya lo había acordado la clase pasada y que estaba programada para hoy la evaluación.	Se realizó la evaluación escrita con cuaderno abierto. En la evaluación note que varios estudiantes no habían hecho las tareas ni tomado apuntes de la clase, por tanto algunos de ellos comenzaron a copenarse de los compañeros, caso que me enojó y les advertí que ese tipo de actitudes era inapropiada. Advirtiéndole que si lo volvía a hacer debía retirarse la hoja de evaluación. Minutos después el estudiante que me hizo la pregunta inicial lo encontré copiándose de su compañero, por tanto me vi en la obligación de retirarle la evaluación, notando una reacción por parte del estudiante aireada y agresiva. Mi estado de ánimo se exalto y le llamé la atención fuertemente.	Al finalizar la evaluación procedimos a realizar la retroalimentación de la evaluación. Una vez volví a mi estado natural, retomé el tema de la deshonestidad que había sucedido con el estudiante que se estaba copiando del compañero. Hicimos reflexión la reflexión de manera más calmada y le brinde la oportunidad de que el estudiante contestará las preguntas de manera verbal o en el tablero las preguntas. Al terminar la clase el estudiante se acercó a mí y me pidió disculpas. Yo en vista de dicha actitud le brinde una nueva oportunidad para evaluarlo.	Alcanzo a darme cuenta en muchas ocasiones de como mis emociones cambian en caso como este y mi forma de obrar es mucho más calmada. Reflexionando sobre mi manera de actuar en acontecimientos similares a este (estado emocional) que he tenido que tratar en años pasados, me doy cuenta que me he convertido en un profesor más elocuente con mi sentir, pensar y actuar.

FEC HA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCECIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
26 FEBR ERO 2015	6:15	CURSO 702 Evaluación teórica Técnicas de manejo de emociones como la ansiedad y el estrés. Hoy comienza el día muy frío y lluviosos, caso que afectó mi fue un día. Estrés	Salude anablemente a mis estudiantes haciendo como es habitual en mí, uno que otro chiste. Les informe que se preparan para la evaluación teórica que estaba programada. Inicio dictando las preguntas de la evaluación y en ese momento noto como algunos estudiantes presentan emociones de ansiedad y estrés, haciendo que vuelva repetirles las preguntas. Les realice un ejercicio o técnica de manejo del estrés, para que se relajaran y de esta manera les fuese mejor en la evaluación.	Los estudiantes me hacen repetir varias veces la pregunta porque su estado emocional (ansiedad y estrés) los posee y no logran memorizar y copiar normalmente las preguntas. Mirando el reloj noto que hemos perdido mucho tiempo en repetir las preguntas. Comencé la retroalimentación de la evaluación brindando la palabra a los estudiantes para que participen de la misma.	Llegó un momento de la clase donde me deje llevar por el estrés, ocasionado por la pérdida de tiempo que los estudiantes acarrea cuando no respetaban la palabra de sus compañeros que contestaban las preguntas. Reflexioné sobre la situación y opté por realizar el mismo ejercicio de relajación. Cerré mis párpados, tomé aire profundamente lo sostuve y exhalé. Posteriormente hice varias veces este ejercicio con los chicos y me di cuenta que funcionó muy bien pues los estudiantes notaron que yo también estaba estresado y participé con ellos de los ejercicios.	El mantener un estado de ánimo tranquilo y brindar un ambiente de relajación, confianza a través de la interacción y participación de en las actividades propuestas para los estudiantes, brindan un ambiente propicio para el manejo emociones y mejora el proceso de enseñanza aprendizaje. Como reza el refrán popular "El ejemplo educa". El hecho de permitirme frente a mis estudiantes, reconocer mis errores al momento de no manejar mis emociones y poner en práctica una técnica de relajación para controlar emociones; multiplican las posibilidades de éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

FEC HA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCECIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
26 FEB RER O 201 5	10:30	CURSO 704 Evaluación teórica Fortalecimiento de ambientes de aprendizaje relacionados con el manejo de emociones. Tristeza, pesadumbre, aburrido.	Hoy toda la mañana fue un día muy frío y lluviosos, caso me afectó y afecto el estado de ánimo de la clase. Después de haber vivido las experiencias en la clase anterior (ver diario de campo día 26 de febrero de 2015 curso 702), y con la situación climática reinante a esta hora, decidí enfatizar en brindar un ambiente propicio de aprendizaje mejorando el estado emocional de mis estudiantes y el propio. Comencé la clase demostrando buena disposición para enseñar, demostré alegría realizando algunas actividades jocosas.	Antes de comenzar la evaluación teórica, realice juegos en el salón donde yo me involucre con mis estudiantes, mejorando su estado de ánimo y por supuesto el mío. Posteriormente realizamos técnicas de relajación como la hice en la clase anterior con el curso 702. Comente mi experiencia sucedida en la clase con los estudiantes del curso 702. Comenzamos la evaluación y terminamos con la retroalimentación.	Al finalizar la clase les pregunté a los estudiantes como se habían sentido antes, durante y después de las actividades hechas al inicio de la clase. La respuesta fue satisfactoria, ellos comentaron que tenían pereza y se sentían desanimados antes de iniciar la clase, pero que les ayudó mucho a activarse cuando el profesor hizo los juegos. Por mi parte me sentí con mayores energías y mi estado emocional cambio demostrados en la alegría y satisfacción por mi labor cumplida.	Definitivamente me doy cuenta que el estado de ánimo del maestro, así como percibir el estado de ánimo de los estudiantes influyen a favor o en contra en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si como docente no analizo y reconozco antes de iniciar la clase mi estado emocional como el de mis estudiantes y, los factores externos (estado climático), que influyen en el cambio de emociones seguramente el ambiente de aprendizaje va a ser precario.

FEC HA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
27 FEB RER O 201 5	10:30	CURSO 703 Evaluación teórica Fortalecimiento de ambientes de aprendizaje relacionados con el manejo de emociones. Euforia.	Antes	Durante	Después	Aprender a reconocer las emociones en los otros, permiten reflexionar sobre mis propias emociones y generan los ambientes de aprendizaje favorables, los cuales se evidencian en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje (docente aprende de sus estudiantes) y de enseñanza (docente mejora sus prácticas de enseñanza).
			Hoy es viernes, son las dos últimas horas de clase los ánimos en los estudiantes están exaltados porque saben que finaliza la semana. Al contrario de la clase del día jueves 26 de febrero 10:30, con el curso 704, los estudiantes hoy están muy agitados, además el clima es Favorable. Hoy me toco hacer todo lo contrario con el curso del día jueves, por tanto procedía a calmar los ánimos utilizando técnicas de relajación para mejorar el estado emocional de mis estudiantes y apaciguar los estados emocionales alterados.	Inicio con ejercicios fuera del salón, donde los hice desahogar sus energías para terminar con ejercicios dentro del salón tendientes a relajar los músculos y bajar su frecuencia cardiaca. Hice algunas sugerencias a los estudiantes cuando estuvieran presentando su evaluación como por ejemplo no cruzar sus piernas. Comenzamos la evaluación y terminamos con la retroalimentación.	Noto que los ejercicios realizados con mis estudiantes para manejar las emociones eufóricas fueron acertados, pues mejoraron el ambiente de aprendizaje	

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
04 MARZO 2015	10:30	CURSO 704 Experimento cambio de emociones del profesor. jocos – serio	Antes	Durante	Después	Muchos de mis estudiantes se sintieron afectados, sobre todo con los que más converso y grado de afecto tengo, La clase se tornó muy monótona y aburridora hasta para mí, Además; note en mis estudiantes emociones de frustración y tristeza. Es notorio que los estudiantes leen muy bien las actitudes y en este caso las emociones del profesor, esto afecta considerablemente el proceso de enseñanza aprendizaje.
			Durante esta semana opte por realizar un experimento con mis estudiantes, el cual consiste en ver si ellos perciben mi cambio de emociones y comportamiento. Hoy inicie la clase de manera seria sin saludar y directo a la materia. Note que algunos estudiantes no se acercaron a mí, ni entablaron una conversación como acostumbraban.	Durante la clase continúe con mi emociones de enojo y seriedad, mi voz y lenguaje corporal era muy evidentes. No permitía la participación de los estudiantes simplemente me limitaba a dar órdenes. Escuchaba rumores y noté en los rostros de los estudiantes incertidumbre. No participé con ellos en ninguna actividad ni realice chistes, tampoco permití que se acercaran.	Al finalizar 5 minutos antes de sonar el timbre los entre al salón y procedía a empacar mis cosas. Solo tres estudiantes entre ellas una niña que siempre dialogamos y le demuestro mi afecto continuo, se acercó y me comentó que si estaba bravo con ellos. Yo no le respondí nada, y me retiré. Finalmente en la puerta de salida varios estudiantes se acercaron y me pidieron disculpas. No pude sostener mi cuartada y les explique porque actué así con ellos. Terminamos riéndonos y les dije que la siguiente clase me excusaba con el curso y me reivindicaba con ellos.	

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
05 MARZO 2015	6:15	CURSO 702 Experimento cambio de emociones del profesor. Alegre – triste alegre - alegre	Antes	Durante	Después	Me doy cuenta que si yo no establezo un trato emocional apropiado con mis estudiantes, ellos reaccionan de diversas maneras. Algunos se frustran, otros se enojados y otros demuestran miedo y no actúan; también noto la resistencia por parte de los estudiantes, aflorando entre ellos líderes que encaran la autoridad o mejor el autoritarismo impartida por el profesor, se rebelan y enfrentan en contra de las órdenes impartidas por el profesor, generando ambientes inapropiados para la enseñanza y el aprendizaje.
			Continúe con el experimento el día de hoy. Inicie la clase de manera seria sin saludar, regañando y procedía a dictar el tema, las actividades y las forma como los iba a valorar. Con este grupo fue curiosa la reacción, un estudiante que se caracteriza por tener poco manejo de sus emociones y que constantemente le llaman la atención por su comportamiento en otras clases. Mostró una actitud desafiante y comenzó a liderar actos de insubordinación.	En el transcurso de la clase se notaron brotes de insubordinación liderados por el estudiante anteriormente mencionado. Mi actitud se arrecio y comencé a realizar llamados de atención más fuertes. Llegó un momento de la clase cuando el colectivo me reclamó airadamente y expresaron su desagrado, a lo que respondí reprimiendo más su estado y opté por ingresarlos al salón. Varios estudiantes no atendieron el llamado para que ingresaran al salón, a lo cual reaccioné amenazándolos con bajarle la nota.	Dentro del salón procedía a hablar con ellos, pero me fue difícil controlar la situación puesto que ellos no querían hablar conmigo y se encontraban enojados. Decidí darle la palabra al estudiante líder de los insubordinados, el cual me reclamaba como es su costumbre cuando se exalta, con gritos y palabras desafiantes. Una vez escuchados los reclamos de los estudiantes, les informé del experimento y muchos de ellos se acercaron a mí para abrazarme, sacudirme y expresarme su sentir.	

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
06 MARZO 2015	10:30	CURSO 703 Experimento cambio de emociones del profesor. Alegre -triste	Nuevamente inicie la clase con el objetivo de continuar con el experimento, pero con el curso 701, me centré en la emoción de la tristeza. Inicie la clase de manera apaciguada, sin mayores sobresaltos. Demostrando una actitud desanimada. Las reacciones de los estudiantes fueron las mismas sucedidas con el curso 701 el día 05 de marzo de 2015.	Entrados en materia la reacción de casi todos los estudiantes fue muy similar a la clase del día anterior con el curso 701 (05 de marzo de 2015). Algunas particularidades que puedo destacar fue la de que en un momento por acción voluntaria de varios estudiantes ellos se acercaron a mí y me preguntaron que si estaba enfermo o si se había muerto algún familiar. Yo no les contesté nada, pero ellos aludieron que sí. Posteriormente los niños pasaron la voz a sus compañeros, les hicieron reflexionar sobre mi supuesto estado y que comprendieran la situación. Varios estudiantes se acercaron y que preguntaban que me pasaba.	La clase la continúe dando en el mismo estado, los estudiantes me observaban, notaba en ellos angustia, incertidumbre. Hubo un punto de la clase cuando dos niñas se acercaron, me trajeron agua y compartieron sus onces conmigo, fue allí donde no pude aguantar sosteniendo la mentira. Suspendí las actividades y les manifesté mis agrado y felicidad por la forma como ellos habían manejado la situación. Obviamente no pude decirles que estaba nuevamente experimentando con ellos o si no perdería credibilidad con mis estudiantes.	Concluyendo el experimento hecho en el transcurso de esta semana con los grados séptimos, resalto varias situaciones que pueden dar luces a nuestra investigación sobre las emociones del docente y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. La primera tiene que ver con el tipo de habilidades emociones que conforman la inteligencia emocional descritas por Daniel Goleman y que debe manejar el docente. • Autoconciencia: darse cuenta de sus emociones • Autoregulación: aprender a controlar sus emociones • Motivación: pasión para trabajar por razones que van más allá de los simples estímulos materiales • Empatía: ponerse en los zapatos del otro • Habilidades sociales: pericia para fomentar ambientes sociales de aprendizaje que propicien el proceso de enseñanza y aprendizaje

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
05 MARZO 2015	10:30	CURSO 701 Experimento cambio de emociones del profesor. Alegre -triste	Nuevamente inicie la clase con el objetivo de continuar con el experimento, pero con el curso 701, me centré en la emoción de la tristeza. Inicie la clase de manera apaciguada, sin mayores sobresaltos. Demostrando una actitud desanimada. Los estudiantes hacían bromas conmigo, me tocaban, intentaban animarme pero yo continuaba igual. Comenzar la clase se tornó difícil puesto que los brotes de indisciplina no lo permitían.	En varios momentos de la clase yo permitía que los estudiantes manipularan la clase, esto ocasionaba enfrentamientos con los estudiantes que intentaban ayudar a mantener el orden al punto de irse a las agresiones verbales y reclamarme que impulsiera orden. La monitorea de curso se acercó y me dijo que si estaba enfermo e intentó ayudarme a mantener el orden.	Transcurrido la mitad de la clase, se acercaron a mí los estudiantes líderes del curso y me manifestaron que la clase no les estaba gustando porque yo no era capaz de controlar a los estudiantes. Los líderes se empoderaron y reaccionaron intentando clamar a sus compañeros, una vez lo lograron ellos me ayudaron a dar la clase organizaban los materiales, guiaban a los compañeros, hasta ellos mismos le llamaban la atención de manera enérgica a los compañeros que no hacían caso. Por último, una de las líderes les manifesté al grupo que colaboraran porque yo me encontraba enfermo, caso que funcionó.	Existen situaciones donde uno como maestro es impotente ante la adversidad y si uno ha sembrado bien la semilla llamada empatía, los estudiantes lo sorprenden, se aplauden y le colaboran, al punto de ver surgir líderes dentro de los grupos que uno no esperaba. Para el caso en objeto de análisis, las emociones como la tristeza despiertan en el otro el valor de la empatía y compasión siempre y cuando ellos vean en el docente haber dado ejemplo de esos mismos valores.

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
12 MARZO 2015	6:15	CURSO 702 Orientación al manejo de las emociones.	Inicio clase sin novedad en mis emociones. El tema central de la clase se enfatiza en el trabajo en equipo. En el curso se destaca un estudiante por ser un niño que tiene dificultades para controlar sus emociones y a su vez es un líder innato que puede ser positivo o negativo dependiendo como el maneja sus emociones.	Al curso se le dejó un reto que debían resolver durante el transcurso de la clase. El curso comenzó muy bien, pero luego de varios fracasos del curso el estudiante líder en mención comienza a sentirse frustrado e inicia como es habitual en él a perjudicar el por su mal manejo de las emociones. Este episodio se reitera durante la clase, al punto de ver como el ambiente de la clase empeora debido a la falta de manejo de las emociones de todos los estudiantes en particular por el liderazgo negativo de uno de sus compañeros.	Al darme cuenta de la situación y reconociendo que los estudiantes necesitan ser orientados, decidí reunirlos y comenzar a dialogar con ellos sobre el problema de dejarse llevar por la emoción de la frustración y la manipulación que realiza el estudiante líder del curso en contra de ellos mismos. Los estudiantes reflexionan y deciden asumir el reto desde otra perspectiva. La clase finaliza y el curso logra conseguir los resultados.	• Como docente es importante no solo reconocer mis propias emociones, sino también; reconocer las emociones presentes en nuestros semejantes (estudiantes), de esta manera podemos actuar de manera positiva en pro de nuestros estudiantes y el proceso de enseñanza aprendizaje.

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
20 MARZO 2015	10:30	CURSO 703 Control de emociones.	Previo a la clase con el curso, tuve un altercado con una colega lo cual me alcanzo a desestabilizar emocionalmente. Adicional a esta situación tuve una semana bastante agitada emocionalmente. Inicie la clase con esa alteración de mis emociones (enojo y frustración), lastimosamente fue tan fuerte el altercado con la colega que mis pensamientos se encontraban dispersos, caso que se evidencio en el desarrollo de la clase.	Cometi varios errores con mis estudiantes como por ejemplo: enojarme con ellos, no escucharlos e ignorarlos. Esta actuación por parte mía, llevo a que los estudiantes reaccionaran notando en ellos apatía e indisciplina. Me fue difícil reconocer mis emociones, caso que perjudicó considerablemente mi trabajo.	En un momento determinado de la clase dos estudiantes se agredieron físicamente. En el momento que me encontraba interviniendo y realizando la reflexión con los dos estudiantes que se agredieron, me di cuenta de mis propias emociones y realice una catarsis sobre mi proceder y actuar.	El desgaste emocional y físico acumulado durante la semana me llevó a una situación de inconsciencia emocional. Muchas veces en situaciones críticas nosotros no percibimos nuestro actuar, solo hasta que vemos el reflejo de nuestro actuar en otros percibimos los propios.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN SISTEMATIZACIÓN ORDINARIA DIARIO DE CAMPO FINAL (II)
 DOCENTE CONSTANZA GARZON
 COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL ROBERT FRANCIS KENNEDY
 LOCALIDAD: ENGATIVA JORNADA: MAÑANA SEDE: A
 ASIGNATURA: MATEMÁTICAS
 CURSOS: 701 – 702 – 703 – 901 – 902

FEC HA 201 5	HORA a.m.	Acontecimient o	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
			Antes	Durante	Después	
25 / 02	6:35 – 8:10	CLASE CON 702 DE MATEMATICAS	Al iniciar la jornada me sentía animada pese a tener todas las horas de clase...	Al llegar al salón me anime aún mas ya que la mayoría de los estudiantes estaban en disposición, sentí que debía aprovechar para explicar el tema con un poco más énfasis... dos estudiantes que suelen hacer comentarios fuera de los que se explica participaron y me alegre que lo hicieran les di protagonismo y los aproveche para explicar el tema...	Al terminar no sentí cansancio y eso me reconfortó esperaba una jornada completa. Sentí ganas de volver a mirar atrás y eso me alegró pues vi como aún algunos comentaban el ejercicio de clase ...	Me sorprende y llena de satisfacción cada vez más la extraña coincidencia que hay entre los niños que suelen ser más indisciplinados y el nivel académico en la clase de matemáticas, no son todos pero si una mayoría en este curso de cinco (con problemas de comportamiento) cuatro entienden el trabajo en matemáticas y todos se permiten acceder a trabajar, especialmente después de un dialogo directo. "Encontrar un acercamiento con estos estudiantes es el resultado de verlos con otros ojos, sin prejuicios, sin estigmatizaciones es brindarles la oportunidad de mostrar lo que son capaces es darles lo que llamo afecto académico"
25/ 02	8:15- 10:00	CLASE CON 701 DE MATEMATICAS SOY DIRECTORA DE GRUPO	Yo he venido observando el comportamiento de todos los estudiantes de 701; los roles y la influencia de algunos en el grupo, eso me hace sentir más segura al momento de orientarlos.	Entre muchas indicaciones de ese día comentaré la de la niña Rúa, porque me llama la atención que no he podido llegarle, no he podido descubrir por qué tiene esa actitud ella pegó unos gritos en clase, y recordé que suele hacerlo, le llame atención frente a todos porque me sentí irrespetada le dije que es ella quien grita y además que no es necesario y que diga si tiene problemas para expresarse. Algunos compañeros estaban de acuerdo con el comentario que hice.	No me sentí bien al llamarle la atención frente a todos pero lo consideré necesario. La estudiante se dio por aludida y se disgustó inicialmente, pero después no se volvió a presentar el incidente y de esto ya llevamos dos semanas.	Normalmente no levanto la voz en clase, pero soy firme al hablar y directa, en esta ocasión eso no sirvió y sentí que debía remediarlo tal vez por eso la niña se sorprendió tanto que después de que se le delatará en público ella misma decidió no volver a usar los gritos como medio de expresión. "Considero que un estudiante no sólo debe aprender a hacer, también debe aprender a sentir o a demostrar sus emociones y los docentes podemos colaborar en ese proceso que los hará personas más assertivas."
25/ 02	10:35- 12:15	CLASE CON 901 DE MATEMATICAS	El curso la clase anterior no trabajo en su mayoría ya que se les puso a trabajar en grupo y aprovecharon los nuevos especialmente para hacer otras cosas. Sentí impotencia y desilusión al terminar la clase ya que todo lo que he ganado en cuanto ambiente de trabajo en clase con el curso se deshacía en mi presencia.	Yo llegue predispuesta, sería me encontraba desilusionada y por eso hice que se organizaran solos, toda la clase se hizo un trabajo individual, se revisó la tarea y se socializó... la clase se desarrolló organizada y la mayoría participaron los veía interesados en verme más amable y lo lograron con su actitud.	Esto me hizo sentir más segura del curso en general y pensé que los estudiantes nuevos deben observar este tipo de actitudes para empezar a valorar el ambiente del curso al que llegaron.	Siento que para mí es muy importante el respeto y las demostraciones que de él den los estudiantes, me marco mucho que quisieran cambiar mi actitud participando, ellos saben que eso hace dar lo mejor de mí. "La actitud y la forma como el docente inicie una clase definitivamente influye en los estudiantes y hace que estos cambien su actitud lo cual incide a la hora de aprender"
26/ 02	8:20- 10:00	CLASE CON 901 DE MATEMATICAS	Antes de iniciar clase estaba preocupada pues por la movilización de docentes no iba a poder trabajar todo el taller en una hora ...	La preocupación fue pasando pues los estudiantes trabajaron a buen ritmo y la mayoría exceptuando dos estudiantes (repitentes) no traían el material que se les pidió y se ve como buscan con cierta vergüenza integrarse a un grupo buscando la manera de realizar con ellos, el taller. En ese momento me sentí comprensiva y deje que ellos mismos experimentaran su propio malestar.	Ellos veían como yo los observaba y trataron de hacer y aportar al grupo en el que estaban, Me alegre por ellos porque sentí que solos se dieron una buena lección...	La situación anterior me dio confianza y tranquilidad frente a estos estudiantes que repitieron el año, este año están intentando trabajar y gracias a sus compañeros lo están logrando, se les deja avanzar a un ritmo lento pero todo indica que terminaran interesados en culminar con éxito este grado. "Los estudiantes perciben cuando uno como docente les colabora, les perdona y ayuda y esto hace que ellos intenten poco a poco enmendar su faltas"
27/ 02	6:30- 8:10	CLASE CON 703 DE MATEMATICAS	Estoy ansiosa por empezar un tema pero cuando empiezo un tema me agrada que estén todos los estudiantes especialmente los nuevos y al llamar lista note que el estudiante Nicolás no estaba en clase...	El estudiante Nicolás me preocupa el es un estudiante nuevo, llega tarde a la clase, se excusa ante mí, pero llega despistado, esto me preocupa, yo ya había terminado de dictar la situación que se debía realizar, se sienta y después de unos momentos noto que no ha hecho nada, él me dice que está atrasado y que por eso no trabaja, le aclaro que puede trabajar sin necesidad de adelantarse, lo hace y alcanza a terminar su trabajo	Se le nota en sus expresiones lo contento porque se le haya dejado trabajar sin necesidad de llamarle la atención por adelantarse. Me alegre yo también me llene de esperanza que trabajará en clase se le nota su potencial en matemáticas y su voluntad a pesar de sus dificultades familiares...	Me llene de orgullo por reaccionar comprensivamente y a la vez por saber que puedo detectar cada vez más y con mayor agudeza estos momentos. Los detalles permiten grandes cosas... me parece que estar atento a un estado de ánimo como el de Nicolás es importante para lograr futuros resultados "Cuando uno como docente le permite avanzar al estudiante pese a sus limitaciones ocasionadas por su estado de ánimo, permite que aprenda a sobreponerse ante la adversidad"
4/0 3	6:30- 8:10	CLASE CON 702 DE MATEMATICAS	Al llegar tengo una sensación de que algo falta en el salón, noto que Axel no está el habla y hace muchos comentarios fuera de lugar en clase se le ha llamado la atención...	Ver llegar a Axel me hace interesarme por él, llega tarde sin ánimo de trabajar lo cual se ha vuelto costumbre, desde que llega se le explica y le trata de animar (vamos yo se que puede) a trabajar la situación problema, el dice que lo va a intentar. Termina resolviendo el trabajo en el último minuto se le alcanza a calificar y dice o aclara que lo hizo sólo, sonrre.	Estuve atenta al trabajo que realizó y me di cuenta que lo hizo a conciencia y esto me motivo a valorar su esfuerzo.	Mi reflexión es que motivarme a trabajar día a día depende de casos reto como este. Definitivamente siento que fijarse e intervenir chicos con dificultades no sólo académicas sirve mucho especialmente para que el estudiante avance y yo me pueda sentir más tranquila. "Muchos de nuestros estudiantes en ausencia no son malos son incomprensidos y el darles algo de confianza permite que su estimo mejor y avancen en su proceso de enseñanza aprendizaje"
6/0	6:35-	CLASE CON 703	Estaba preocupada antes de ingresar al	Pensé que los que faltaban iban a poner	Al ver su actitud, después de	La sorpresa que me lleve me alegró porque

3	8:10	DE MATEMATICAS	salón porque algunos estudiantes de este curso no estaban clasificados en un nivel de matemáticas...	problemas cuando se les pusiera la prueba, esto me angustiaba más pues eran unos de los casos difíciles a nivel convivencial... les indique les di la prueba y sin más la presentaron con interés, terminaron al sin molestias como es costumbre y me entregaron la evaluación contestada en su totalidad.	entregarme -quede pensativa y me sorprendí de la influencia que puede llegar a tener el proceso de nivelación	lograr interesar académicamente a este tipo de chicos no es fácil y menos que tomen con seriedad un estatus académico. "A los estudiantes pre-adolescentes les gusta llamar la atención de su grupo "ser populares" y si estar entre los más pilas es necesario para lograr o mantener dicha popularidad... ellos lo hacen, esta es una forma de sobresalir que les aporta para su proceso de aprendizaje y autoestima"
6/03	8:15-10:00	CLASE CON 902 DE MATEMATICAS	Llegue motivada y ansiosa a probar con un taller nuevo que para mí aclararía mucho el concepto de álgebra que se piensa ver (desarrollo binomial y triángulo de Pascal)	Al ver que después de que los estudiantes intentan trabajar en el taller se dispensan (pese a mis explicaciones), me siento mal, me siento impotente porque no les quiero decir todo, quiero que lo descubran por ellos mismos.	Ellos mismos me dicen: "no profe debe haber otra manera" y esta frase me mueve, me reta y empiezo a pensar otra forma, la tengo pero ya se termina la clase. Quedo insatisfecha y desilusionada de mi taller.	A partir de este suceso pude rediseñar el taller y lograr aplicarlo exitosamente, pero no en el mismo curso... que puedo decir mi deseo de enseñar matemáticas es muy fuerte pero no soy infalible y esto me hace sentir algunas veces vulnerable. "Pienso que como docentes no somos infalibles y que esto es bueno que lo tengan en cuenta los estudiantes, que lo vean pues en vez de alejarnos de ellos nos acerca más ya que nos mostramos más humanos y si corregimos el error aún mejor eso les da ejemplo de responsabilidad"
6/03	10:30-12:15	CLASE CON 702 DE MATEMATICAS	Estando en el desarrollo de una actividad (el último día de la semana y en la última hora) me sentía tranquila y descansada de que todos o la mayoría estuvieran trabajando pero esa tranquilidad se interrumpió...	Me indigné mucho con una estudiante que estaba constantemente cambiándose de puesto para hablar con una compañera, tolere que lo hiciera dos o tres veces (le llame la atención) pero de ver que no paraba me fui a su puesto la mire y le dije que era el colmo...	Me sentí mal porque la miré a los ojos y fui desafiante al reclamarle su falta, pero a la vez sentí que estaba en el derecho de defender el trabajo de todos que se veía afectado por la constante charla.	No me siento bien al tener que ejercer autoridad frente a los estudiantes no me parece la forma, tal vez convencerlos es mejor, pero en este caso tanto fue el agua al cántaro que se terminó derramando, especialmente porque la semana había estado pesada llena de trabajo parejo. "En este y otros momentos es importante encausar toda esa energía que se acumula respirando y poniendo las cosas en su justa perspectiva, hablando, reflexionando y logrando mandar el mensaje adecuado y esperado por todos en el salón de clase, lograr el control emocional"
11-03	6:30 - 8:10	CLASE CON 702 DE MATEMATICAS	Después de media hora de trabajo de clase de parte de todos vi a Martínez y sentí que era una fracasada como docente de matemáticas y él era la prueba viviente...	Impotente es así como me siento con el estudiante Martínez, lleva tres años en el colegio y es uno de los pocos a los cuales no le he podido llegar a ayudar. Hoy decidí rayar a su compañera con un marcador en la cara.	Me disgustó que rayara a la compañera pero lo entendí, le llame la atención y demás pero supongo que no ve que más hacer en clase porque del trabajo de la misma no comprende mucho a pesar de las explicaciones	Sé que no está bien pero siento que con él yo no me motivo a enseñarle, ya he hecho el deber y le he aplicado todas las estrategias posibles. No me rindo aún, pero eso no quita que me haga sentir fracasada en mi intento de enseñar matemáticas. "A pesar de que pueden existir dificultades de estados emocionales y/o cognitivos es sano reconocerlos y aprender a sobre llevarlos, ser perseverantes en esto ayuda tanto al docente como al estudiante a salir adelante en el proceso de enseñanza aprendizaje"
En el salón n°1-03	10:30-12:15	CLASE CON 901 DE MATEMATICAS	Estaba animada de ver como muchos de los estudiantes pedían que les aclarara cómo desarrollar el trabajo de clase...	Me fijé que Nayeli no estaba trabajando, me acerque y me pidió ayuda se la brindé y dije: "Usted hace magia", ella empezó a replicar lo que había entendido con sus compañeros. Me sentí apreciada	Me animé aún más a seguir explicando a cada uno y logre el objetivo que es permitir que entre ellos también se expliquen	Sentí el comentario de "usted hace magia" como si le hubiera quitado la venda de los ojos y eso me llenó de orgullo, me gusto, me sentí valorada, que había hecho mi deber y que además lo había hecho bien. "Todos los seres humanos que vivamos algún tipo de relación, nos vemos en la necesidad de sentirnos valorados para seguir adelante y momentos como estos nos ayudan y dan confianza para continuar. Pienso que tanto docentes como estudiantes necesitan de estos momentos en el día a día para lograr una sana relación emocional"
16/03	9:05-10:00	CLASE CON 901 RAZONAMIENTO	Estaba antes de iniciar la clase decidida a hacer participar a todos pese al corto tiempo de la clase y tenía una estrategia en mente ya que últimamente esto no había sido posible.	Al verlos cansados de la clase anterior llegue muy dinámica los anime a hacer un pequeño ejercicio individual que no era mucho conceptualmente pero sabía que la mayoría lo iban a responder.	Bien efectivamente la mayoría respondieron y yo logre animarlos y animarme también, además salieron inquietudes interesantes que pudieron resolverse.	Sentí alivio de poder encausar de nuevo a los estudiantes y me alegró pensar en el otro, en sus circunstancias vale la pena para lograr mejores resultados, mejores actitudes. "Exigirle a los estudiantes, hace que los estudiantes se desesperen sobre todo al no poder salir adelante con todo, eso es entendible, pero uno como docente puede motivarlos para ayudar con su proceso de aprendizaje logrando que se vuelvan a tomar confianza"
16/03	10:30-12:15	CLASE CON 701 DE MATEMATICAS	Me sentía disgustada con mi curso y llegue a llamar la atención en varios aspectos... pero a la vez me angustiaba seguir atrasándome en mi asignatura (matemáticas)	En un ambiente de escucha y tratando de ser conciliadora dedique la mayoría del tiempo de la clase a hablarles sobre sus comportamientos en otras clases y a escucharlos y quedé claro que debían mejorarlo todos estaban atentos y se llegaron a acuerdos	Ganó la responsabilidad de orientar el curso, pero me sentí mejor de hacerlo porque la actitud es lo primero. Al final di un poco de mi clase de matemáticas	Me da un poco de temor sacrificar horas de mi asignatura pero más temor me da que los estudiantes a mi cargo no logren convivir o respetar el ambiente del colegio o que no logren vivir en comunidad. De lo anterior concluí que: "Es claro que mientras no haya un ambiente de sana convivencia donde sea posible respetar y ser respetado no se podrá tener un ambiente de estudio y esto incluye respetar lo que el otro siente"

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
SISTEMATIZACIÓN ORDINARIA DIARIO DE CAMPO FINAL (II)
DOCENTE: HUMBERTO A. ROJAS ESPINOSA
COLEGIO: COLEGIO DISTRITAL GUSTAVO MORALES MORALES
LOCALIDAD: SUBA JORNADA: MAÑANA SEDE: A
ASIGNATURA: CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
CURSOS: 701 - 702 - 703 – 801

FECHA	HORA a.m.	ACONTECIMIENTO	SUCEDIDO (Emociones)			REFLEXIÓN
Registro N°1 24 - 02 - 15	6:10 a.m. – 08:00 a.m.	Clase con el curso 702	Antes Sensación de expectativa, frente al logro de un clima de aula funcional y lograr motivar ojala a la mayoría del curso, en torno al objetivo de la clase	Durante Confianza, seguridad, los estudiantes llegan tranquilos, con actitud receptiva, es el primer bloque de clase, hay interés de los estudiantes por el trabajo a realizar durante la clase.	Después Satisfacción, tranquilidad, al lograr que la mayoría de los estudiantes, expresaran interés y mostraran compromiso con el trabajo desarrollado en la clase	El incremento de los niveles de percepción de las emociones y del lenguaje no verbal de los estudiantes, facilita la gestiona de emociones de los estudiantes en pro de lograr motivación y compromiso de los estudiantes con la clase.
Registro N°2 24 - 02 - 15	10:25 a. m. – 12:10 a. m.	Clase con el curso 703	Antes Ansiedad y expectativa por la llegada de un alumno con diagnóstico de autismo y compromiso psiquiátrico al curso, quien asistirá a clase en compañía de una profesional de apoyo (sombra)	Durante Tranquilidad y frustración, hoy el estudiante no asistió al colegio, comentan los estudiantes que el viernes de la semana pasada presento una crisis emocional.	Después Satisfacción por el resultado de la clase los estudiantes desarrollaron la actividad de clase propuesta, aunque surge algo de preocupación por la tendencia facilista e inmediatista con que varios estudiantes asumen en las actividades de clase.	REFLEXIÓN Cada grupo, cada clase, cada estudiante posee unas particularidades que requieren ser tenidas en cuenta, para lograr un ambiente de clase propicio y en especial unas relaciones interpersonales contextualizadas en la vivencia de los derechos y deberes humanos.
Registro N°3 25 - 02 - 15	6:10 a. m. – 8:00 a. m.	Clase con el curso 801	Antes Molesto, enojado, por haber llegado tarde al colegio, inconveniente familiar de último momento.	Durante Consciente de lo contraproducente para el desarrollo de clase, me esfuerzo por dejar atrás el impase con el que inicio la jornada, solicitándome diez minutos con las estudiantes, lo cual me molesta aunque me esfuerzo por no hacerlo evidente, veinte minutos antes de finalizar la clase llegan los coordinadores a revisar los brazos de todos los estudiantes para identificar los que se están auto agrediendo, cortándose los brazos, retiran a dos niñas y dos niños.	Después Preocupación por los casos de autoagresión detectados, sin embargo el haber podido reflexionar con el grupo acerca del porque se presentan estas situaciones, los riesgos que conllevan y la forma de prevenirlos, me permito el manejo de la preocupación y la frustración por la ineficacia de nuestros procesos educativos en la escuela y en especial en las familias.	REFLEXIÓN Los estados emocionales disfuncionales que pueda experimentar antes de la clase deben ser gestionados de forma adecuada para impedir que puedan afectar el ambiente del aula, del mismo modo las diversas variables que se pueden presentar alterando el normal desarrollo de la clase deben ser incorporadas como un insumo más del proceso del aula y en general de enseñanza aprendizaje integral en que se contextualiza las practicas educativas.
Registro N°4 25 - 02 - 15	10:20 a. m. – 12:10 a. m.	Clase con el curso 701	Antes Preocupación y decepción por notas bajas en la evaluación realizada por el curso, siento que debo llamar enérgicamente la atención al curso por la falta evidente de responsabilidad y esfuerzo con sus responsabilidades de estudiante.	Durante Molestia ante ingreso de estudiantes al aula en forma desordenada y despreocupada, también por los resultados de la evaluación, sin embargo no expreso mi mal genio y lo manejo recordando que son niños.	Después Al lograr motivar y evidenciar trabajo de la mayoría de los estudiantes en la actividad de recuperación de la evaluación, luego de explicarles las opciones de mejora frente a las notas de la evaluación, me produce satisfacción y algo de tranquilidad.	REFLEXIÓN Se hace necesario un acompañamiento continuo y cercano a los estudiantes en todo momento de la clase para crear y fortalecer hábitos de estudio que les permita un desempeño acorde con los logros propuestos.
Registro N°5 27 - 02 - 15	6:10 a. m. – 8:00 a. m.	Clase con el curso 801	Antes Preocupación en particular por dos estudiantes de este curso que no acatan generalmente las normas del manual de convivencia y se muestran apáticos a las actividades académicas, con dificultades de aprendizaje y antecedentes de riñas que les han generado lesiones personales permanentes.	Durante Tranquilidad el grupo llega con actitud receptiva, se nota preocupación de varios que no realizaron la tarea acordada, llamo la atención a uno de los estudiantes con dificultades de comportamiento y académicos de forma individual y tranquila, ante lo cual acepta argumentando sin embargo disculpas no justificables y prometiendo cumplir luego con lo solicitado.	Después Satisfacción, seguridad, confianza por al ambiente de aula alcanzado en donde los estudiantes participaron se rieron y estuvieron interesados en el tema de clase.	REFLEXIÓN El estado de ánimo que se transmite al grupo y a cada estudiante, se refleja de parte del grupo y del estudiante, muestras veces el estudiante busca llevarnos a los profesores al terreno de confrontación verbal el cual maneja bien y en el cual recibe apoyo del curso que lo respalda y anima muchas veces con la risa ante cualquier actitud de altanería para con el profesor que inocentemente busca corregirlo delante de todo el curso.
Registro N°6 27 - 02 - 15	8:20 a. m. – 09:50 a. m.	Clase con el curso 702	Antes Preocupación y molestia por quejas de una profesora acerca de la indisciplina del curso, refiere que están insoportables, pienso que debo llegar "a ponerlos en su sitio"	Durante Al inicio de la clase me muestro serio estricto, enérgico al solicitarles silencio y asumir una actitud de escucha, llamo la atención a estudiantes que llegan tarde, la respuesta del curso me genera satisfacción, sin embargo en la segunda mitad de clase en donde deben trabajar en una actividad el juego y los niños estudiantes se dispersan, no trabajan al ritmo que espero y me generan molestia e indisposición emocional.	Después Preocupación, insatisfacción, por sensación de haber perdido por momentos el control total del ambiente de clase.	REFLEXIÓN Los estudiantes Requieren altas dosis de motivación y acompañamiento constante, para poder centrar su atención y su actuar en las actividades y temáticas que a los maestros nos interesa que desarrollen, parte de su naturaleza es el juego y la risa, no debemos tomárnoslo como algo personal en el momento en que el estudiante lo vivencia en clase.
Registro N°7 27 - 02 - 15	10:20 a. m. – 12:10 a. m.	Clase con el curso 703	Antes Es el último bloque del viernes de seis horas de clase, de una semana pesada, siento fatiga, pero es mayor el compromiso, la	Durante Me siento seguro, tranquilo al ver que los niños están esperando amontonados en la puerta que abra para ingresar, no se quejan, no se lamentan de que yo haya venido, o de que estén cansados, esto me motiva a no	Después Satisfacción en general, pero algo de frustración y preocupación por un estudiante extra edad, con problemas de comportamiento, disperso en atención, sin hábitos de escucha y concentración, con	REFLEXIÓN Independiente de las condiciones personales a nivel de desgaste físico y/o emocional, el proceso educativo y los niños en especial esperan y merecen recibir los mejor de mi como maestro, pero sobre

			empatía hacia los estudiantes quienes estarán seguramente igual cansados, pero merecen recibir lo mejor de su profesor en su clase.	ahorrar esfuerzos por hacer lo más amena y productiva la clase.	conductas disruptivas, que molestan a sus compañeros y dificultan el trabajo del grupo, lo cual no me molesta como si me preocupa y si me entristece al no evitar pensar en su futuro si fracasa académicamente y es desescolarizado	todo como persona como ser humano igual que ellos.
Registro N°8 02 - 03 - 15	8:10 a. m. – 9:50 a. m.	Clase con el curso 701	Antes Empatía y preocupación luego de dar informe a madre de familia, camino al salón, sobre su hijo quien tiene grandes dificultades de convivencia y desempeño académico	Durante Tranquilidad, alegría por cumplimiento de un gran número de estudiantes en la realización del trabajo para esa clase y por sensación de atención del grupo frente al tema tratado, hubo, preguntas, risas e interés por saber más acerca del mismo.	Después Satisfacción, confianza, alegría por ambiente de aula alcanzado, el cual se caracterizó por trabajo y motivación de los estudiantes con el tema.	REFLEXIÓN Para alcanzar un clima de aula durante la clase, propicio para el desarrollo de la misma, el incorporar anécdotas o historia de vida, donde se identifiquen los estudiantes y posean un aspecto jocoso facilita la atención y construcción del aprendizaje.
Registro N°9 03 - 03 - 15	6:10 a. m. – 8:00 a. m.	Clase con el curso 702	Antes Sorpresa, asombro por reporte del director de este grupo quien me comenta que oto a diez padres del curso por bajo rendimiento e indisciplina de los estudiantes, lo cual me pareció una medida alarmista y exagerada, los estudiantes refieren que es injusta la citación y que se debió a una dificultad con un profesor que no les reconoce la entrega de sus trabajos y sus correspondientes notas.	Durante Preocupación por la sensación de injusticia que expresan los estudiantes, que argumentan que no se les ha escuchado y que ellos entregaron sus trabajos al profesor con quien tienen la dificultad. Molestia y frustración al sentir que el profesor no ha sido claro y suficiente en escuchar, responder y aclarar todas las dudas a sus estudiantes.	Después Satisfacción, tranquilidad al lograr los objetivos propuestos para la clase, a pesar de varias interrupciones de salida y entrada de estudiantes del salón a coordinación y al escuchar a los estudiantes con atención y empatía sobre sus reclamos en torno a la citación por el inconveniente con el profesor.	REFLEXIÓN Muchas veces nuestro afán de normalizar nuestros estudiantes, nos puede llevar a sobredimensionar las dificultades presentadas en el aula de clase, debido posiblemente a que nuestras emociones nos lleve a precipitarnos al aseverar o realizar juicios a priori, sin hacer una pausa para repensar o analizar la situación o los hechos ocurridos, pensando tal vez que aún tenemos en frente estudiantes pasivos, sumisos y poco críticos, como fuimos quizás muchos de nosotros durante nuestra formación es colar, ignorando que por el contrario nuestros estudiantes actuales por fortuna exigen respuestas y argumentos coherentes frente a situaciones en donde sienten que sus derechos se están vulnerando.
Registro N°10 03 - 03 - 15	10:20 a.m. – 12:10 a. m	Clase con el curso 703	Antes Expectativa, inquietud por lograr un ambiente de aula propicio para el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta que alrededor de cuatro estudiantes repitentes y nuevos en el colegio tiende a ignorar las normas del manual de convivencia y sobresalir en el grupo con comentarios inoportunos y displicentes.	Durante Seguridad, precaución y estado de alerta, frente a no caer en provocación de los estudiantes mencionados, pero neutralizando de forma oportuna, respetuosa y algo jocosa los intentos de los estudiantes por desvirtuar o ridiculizar el proceso de clase.	Después Satisfacción, tranquilidad por el logro de objetivos para la clase y por la actitud de los estudiantes que cada vez se convencer que por parte del profesor hay capacidad de percibir y neutralizar comentarios o conductas disfuncionales.	REFLEXIÓN Toda situación generada por un estudiante para poner a prueba al docente en cuanto a su capacidad de autocontrol emocional debe ser abordada con tranquilidad, sin asumirla como una situación personal y recordando que muchas veces los estudiantes con dificultades académicas o con vivenciales buscan llevarnos a los docentes al campo de la confrontación verbal en donde se consideran fuertes y cuentan con el respaldo de sus público que son sus compañeros que los respaldan con sus risas, ante cualquier falta de respeto o altanería.
Registro N°11 04 - 03 - 15	06:10 a. m. – 08:00 a. m	Clase con el curso 801	Antes Insatisfacción y molestia, ante solicitud de cuatro alumnos para llegar tarde por encontrarse en coordinación solucionando el problema de autoexpresión detectado durante una clase anterior por los coordinadores y por pelea a puntapiés de dos estudiantes justo antes de ingresar al salón en donde uno de ellos resultó sangrando en una de sus rodillas por los golpes recibidos.	Durante Seguridad y confianza en la mediación y resolución de riña entre los estudiantes quienes aceptaron sus responsabilidad individual y se comprometieron a respetarse y no agredirse, luego de un tiempo ya relan y se mostraban sin dificultad alguna para relacionarse. En un momento, stress por murmullo continuo de estudiantes durante la explicación que dificultaban la recepción de mensaje y me exigían un mayor esfuerzo.	Después Satisfacción, tranquilidad por el resultado de la clase, en donde logramos los objetivos propuestos y un nivel de gestión del ambiente de clase funcional aunque existieron algunos espacio de dispersión de la atención del grupo.	REFLEXIÓN Las múltiples variables que convergen el aula están precedidas y enmarcadas siempre de emociones que deben ser orientadas de forma proactiva hacia el empleo de la energía que estas contienen para la construcción de aprendizajes de socialización y conceptualización.
Registro N°12 04 - 03 - 15	10:20 a. m. – 12:10 a. m	Clase con el curso 701	Antes Preocupación, intranquilidad por falta de certeza acerca de si los estudiantes habrían realizado el trabajo bimestral para entrega el día de hoy, 15 minutos antes de la clase un estudiante me informa que su trabajo se lo dañaron en el segundo bloque de clase y no tiene conocimiento de quien fue, esto me produce mal humor y frustración, sin embargo no lo expreso al estudiante pero si demuestro mi solidaridad y reproche por no tomar medidas para evitar este hecho cuando él sabe que este tipo de acciones han ocurrido en otras ocasiones.	Durante Alegría, orgullo al iniciar la clase y constatar que la gran mayoría de los estudiantes tienen sobre su mesa el trabajo bimestral o se encuentran terminando de alistarlos para presentarlos. Se percibe en el ambiente expectativa de los estudiantes por conocer los trabajos de los compañeros y presentar el que han realizado.	Después Satisfacción, tranquilidad por los trabajos realizados por los estudiantes y la confianza mostrada al sustentarlo frente a sus compañeros, venciendo el temor o la presión que significa el hablar frente al curso. Preocupación por un numero bajo de estudiantes que no realizaron el trabajo con quienes acordamos un nuevo plazo de entrega para la próxima clase.	REFLEXIÓN Frente a las distintas emociones que experimentamos en el quehacer pedagógico es posible percibir, elegir y conservar las que nos permitan experimentar y transmitir ambientes de aprendizaje propicios caracterizados por la empatía, respeto y confianza mutua.
Registro N°13 05 - 03 - 15	6:10 a. m. – 8:00 a. m.	Clase con el curso 703	Antes Motivación, alegría al ver antes ingresar al salón que la mayoría de los estudiantes trajeron y hablan del trabajo bimestral acordado desde la primera semana del periodo para entregarlo hoy. Varios se me acercan orgullosos y desean para que se los observe y califique.	Durante Entusiasmo, orgullo por el empoderamiento que mostraron los estudiantes durante la sustentación del trabajo frente a sus compañeros, preocupación por aquellos pocos estudiantes que no logre motivar lo suficiente para que lo realizaran sin embargo con ellos acordamos un nuevo plazo de presentación para la próxima clase.	Después Satisfacción y optimismo, frente a la capacidad de desempeño de los estudiantes frente a los logros planteados, la motivación y compromiso demostrados antes, durante y después de la clase. Al igual que el ambiente de clase vivenciado de agrado, tranquilidad y productividad.	REFLEXIÓN Los estados emocionales que vivenciamos los docentes, se irradian de forma inmediata en los estudiantes y determinan las características del clima de clase
Registro	8:10 a. m. –	Clase con el	Antes	Durante	Después	REFLEXIÓN

N°14 05 - 03 - 15	9:50 a. m.	curso 702	Expectativa, curiosidad por saber cómo se encuentra el grupo y que solución hallaron frente a la dificultad con el profesor que no les reconocía sus notas.	Tranquilidad, al recibir información de los estudiantes que pudieron aclarar la situación de las notas con el profesor y llegaron acuerdos, también por el ambiente de aula logrado permitió el desarrollo de los logros planteados.	Satisfacción por el trabajo adelantado durante la clase y preocupación por dos estudiantes que no lograr un desempeño básico por desmotivación y apatía a las actividades académicas, al final de la clase les solicito que se queden y hablo con ellos, sobre sus capacidades, fortalezas y el nivel de compromiso que deben asumir, aceptan y se comprometen a ponerse al día con los trabajos que tienen pendientes.	Evitar estigmatizar un grupo como difícil o indisciplinado, dándonos la oportunidad de conocer el sentir de los estudiantes y sus precepciones y argumentos, nos permiten establecer una mejor relación y un clima de clase más apropiado para el proceso de enseñanza aprendizaje.
Registro N°15 05 - 03 - 15	10:20 a. m. — 12:10 a. m	Clase con el curso 703	Antes Expectativa, curiosidad por el regreso al colegio de estudiante con déficit cognitivo, quien regresa luego de hospitalización psiquiátrica, de acuerdo a informe de compañeros docentes.	Durante Seguridad, tranquilidad, el estudiante con diagnóstico de autismo asiste a clase con la mamá, quien está atenta del estudiante durante la clase, lo cual facilita el poder desarrollar el trabajo programado.	Después Confianza, satisfacción, al evidenciar que el estudiante con déficit cognitivo ha empezado a tener aceptación manifiesta por un grupo de estudiantes del curso que lo llaman por su nombre para saludarlo de mano ante lo cual responde positivamente expresado alegría y entusiasmo.	REFLEXIÓN Las barreras cognitivas, emocionales o comportamentales de los estudiantes en el aula de clase, se convierten muchas veces en oportunidades de aprendizaje alrededor de ese currículo oculto que siempre es el que mayor porcentaje de aprendizaje nos proporciona tanto a estudiantes como docentes.

ANEXO VIII

NARRACIONES BIOGRAFICAS REFLEXIVAS

Narración Biográfica Reflexiva (P1= profesora Leidy C. Moreno Fonseca)

La labor educativa es en definitiva una vocación pues no cualquier persona logra comprender que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y que trasciende al arte de vivir, convivir en comunidad, en espacios con objetos y seres vivos, es la creación de toda un hábitat sociocultural, y es así como comprendo la educación como un espacio físico, académico y humano. En este espacio tan amplio de riqueza pero tan pequeño en cuanto a espacio locativo de la SED, es en donde nace el interés de analizar el microcosmos de mis prácticas desde las cuales se gestiona un mutuo respeto, valorando fortalezas y con la intencionalidad de mejorar las debilidades para no interrumpir el equilibrio que debe existir en dicha hábitat escolar, es así como el interés por trascender de la lección netamente académica, a la vivencial cotidiana se hace más fuerte, allí cobra importancia el interrogarse, antes de juzgar el medio, a los demás, a las circunstancias. Conocer las actitudes propias de los sujetos e identificar nuestro mundo emocional presente en cada momento de nuestro actuar y desde el cual es posible explicar o determinar el comportamiento de los demás miembros de la comunidad educativa con relación a nosotros; además de lograr identificar aquellas estrategias certeras que repercuten en un adecuado desempeño académico y con vivencial desde el reconocimiento del otro como interlocutor válido, con un conocimiento, dominio y raciocinio sobre sí con el suficiente sosfrosine a la hora de actuar.

Para ilustrar mejor esta perspectiva narraré el desarrollo de mi labor docente, el cual data de hace ocho años, en donde inicio el ejercicio como una joven, más que inexperta ilusa y romántica, en donde la arista de la educación solo contemplaba el ámbito académico y como ya es obvio se descubre en la práctica de la profesión, que no todo lo que se aprende en la academia es aplicable al contexto tal cual se recepcionó en el intelecto durante los cinco años de pregrado, poco a poco y con adaptaciones propias, avalando el contexto, el sujeto, las condiciones de aprendizaje de

este, tanto en individuo como en grupo, se construye la pericia adecuada pero no la suficiente para lograr un trabajo más asertivo en educación preescolar, básica primaria, media, con diversas poblaciones en zona rural y urbana, este ejercicio consciente, reflexivo y con transformaciones constantes sufre un repliegue profesional en los dos últimos años transcurridos en el sector público en una de las localidades más estigmatizadas por la problemática socio cultural que allí se presenta, pero al mismo tiempo, una de las más ricas en calidad humana y exigente en cuanto al desarrollo emocional del profesional docente. La institución en la cual laboro actualmente es el CEDID Guillermo Cano Isaza, ubicado en el barrio Meissen de la localidad de Ciudad Bolívar, localidad que cuenta con una diversidad paisajística, económica y social bastante amplia y compleja, es allí en compañía del grado primero en el año 2014 y grado segundo en el 2015, donde desarrollo mi ejercicio de autoobservación, reflexión y transformación de mis prácticas, direccionadas desde un tópico más humanista relacionadas con mi dominio emocional y el reconocimiento del otro como sujeto importante y válido en la construcción de un excelente ambiente de aula.

Dicho interés es compartido con un equipo de profesionales cursantes de la maestría en educación de la universidad Santo Tomás, un equipo interdisciplinario conformado por un docente en Educación Física, Richard Pinto, una docente de Matemáticas Constanza Garzón, un docente de Biología y Química, además, psicólogo Humberto Rojas y una docente de Humanidades Leidy Moreno, equipo de trabajo que ha propuesto la discusión en cuanto al manejo emocional del profesional docente con respecto al impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la asertividad en el contexto educativo, creando espacios de discusión académica y práctica, desde la cual se pactan unas estrategias de observación, se discuten unos parámetros de intervención y se critican algunas formas de actuación a la luz de la teoría, logrando un bienestar común y muy posiblemente un ambiente escolar idóneo para el desarrollo del ser, potenciando los saberes mediante el desarrollo del ser evidenciado desde el que hacer mismo.

Al iniciar dicho trabajo de intervención encontramos riquezas invaluable que sólo la conciencia, la autoobservación y el crecimiento personal pueden valorar, pues muy difícilmente los campos investigativos cuantitativos pueden medir el nivel de bienestar general, vivenciado al conocer casos en los que un acercamiento afectivo entre docente-estudiante, derriba muros de

inseguridad y falta de credibilidad hacia la escuela, el maestro y porque no la misma sociedad. Dichos logros permiten que el profesional a través de un ejercicio de repliegue hermenéutico determine las posibles causas del cambio provocado y las retome o estructure hacia los otros casos que pueda hallar en el campo académico-con vivencial del aula de clase regular, pero no solo eso, igualmente permite reconocer que el sujetarse emocionalmente para no causar daño en los demás es una habilidad o mejor un saber que se debe nutrir a diario y que sólo cuando somos conscientes de los impactos negativos que estos desfases emocionales pueden causar en los otros es cuando se manifiesta la intervención casi inmediata en nuestra forma de actuar, el repensarnos como profesionales en educación admite una conciencia más compleja de la formación del profesional docente y por ello uno de los mecanismos que hasta ahora hemos hallado como estrategia interesante es la sistematización vista como la posibilidad de transformación y construcción de conocimiento práctico en un ámbito tan complejo como la educación de nuestro tiempo, bajo la perspectiva de reconocernos como sujetos válidos y valiosos participantes en una transformación de fondo que nace desde el reconocimiento de sí mismos como personas, que el reconocernos como seres emocionales, no es una falencia y se puede convertir en una de las más amplias potencialidades, que si a bien debemos contar con un saber determinado en un área del conocimiento específica y ser competentes en ella, ésta no siempre debe hegemonizar el saber por sobre el sentir y experimentar, pues son dimensiones que nos conectan con la naturaleza misma del ser vivo y nos permite vivir con los pies en el aula de clase real.

Narración Biográfica Reflexiva (P2= profesor Richard A. Pinto Montenegro)

Desde comienzos de mi vida he sido estimulado en un ambiente educativo apropiado, gracias a este legado familiar se ha cultivado en mí la vocación de docente; este interés por ayudar, orientar y guiar a mis semejantes ha sido constante durante toda mi vida, el ejemplo de mis padres “mis grandes maestros”, han sembrado y potenciado en mí el docente que soy hoy en día.

Mi formación académica de pregrado está orientada en el área de la educación física y mis estudios de postgrado los he realizado en el ámbito de la educación, soy especialista en dirección y gestión deportiva y maestrante en educación. Todos mis estudios los he centrado en el ámbito

de la pedagogía así como mi visión y quehacer profesional, la tesis de grado, el proyecto de investigación de la especialización y el que estamos desarrollando en la maestría, tiene como núcleo ese interés, que siempre ha permanecido en mí, de tratar de conocer y entender al ser humano, es por eso que los temas estudiados prioritariamente a lo largo de mi formación profesional, han sido: el desarrollo de la personalidad, el fortalecimiento de la autoestima y las emociones del docente y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Unido a este conocimiento, las prácticas pedagógicas que he realizado en diversos niveles educativos (educación preescolar, educación básica primaria, educación media, educación técnica y educación superior), me han proporcionado aprendizajes y conocimiento en temas relacionados con la psicología y su relación con la educación.

La asociación del saber práctico caracterizado por realizar acciones humanas orientadas a la búsqueda del bien y con sentido, junto con el conocimiento o razonamiento práctico y la práctica reflexiva, o como los antiguos Griegos la denominaban, la Phrónesis, la Techné y la Práxis, han generado frutos gratificantes en mi quehacer docente, motivo por el cual esta pasión que tengo por entenderme, comprenderme y poder comprender y ayudar a los demás, me impulsan a indagar más en la disciplina de la psicología, la cual está muy relacionada con la pedagogía.

Dentro de ese orden de ideas, conocimientos, gustos y pasiones el equipo investigador de maestrantes que conformamos para desarrollar el proyecto de investigación denominado “Transformación de prácticas educativas, relacionadas con las emociones de los docentes y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, se enriquece por tener diferentes disciplinas del saber que amplían el horizonte o visión del conocimiento a estudiar, es el caso donde contamos con licenciados (as), profesionales y especialistas como la licenciada en básica primaria Leidy Moreno, la licenciada en matemáticas Constanza Garzón, el licenciado en biología y química y además psicólogo Humberto Rojas y el referido Richard Pinto. Juntos reunimos más de 40 años de experiencia en educación en el sector público y privado y, en diferentes niveles educativos (básica primaria, educación media y técnica, educación superior).

El equipo investigador tomó la decisión de estudiar nuestras prácticas docentes a través de una investigación de orden cualitativo, con un enfoque en investigación acción educativa y orientada

bajo la sistematización de experiencias educativas. A partir de allí, he visto cambios en mi forma de percibir, entender y comprender mis emociones y el papel fundamental que juega estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. He podido dar respuesta a algunas preguntas planteadas dentro de nuestra investigación y espero que estas respuestas se conviertan al finalizar la investigación, en la creación de conocimientos fruto de las propias experiencias educativas.

Particularmente he notado durante el desarrollo de la investigación que muchas preguntas sobre mi actuar y quehacer docente formuladas a lo largo de mi experiencia pedagógica, encuentran hoy en día mayor certidumbre, convicción y fe en lo que hago. El poder experimentar conmigo mismo, ver mi estado inicial, mis avances y mis resultados, me permite el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones y su relación e incidencia en mi vocación docente.

El hecho de poder constatar los resultados de la investigación a la luz del conocimiento y la experiencia vivida durante este proceso investigativo, como los cambios positivos que han dejado en mí durante el desarrollo de las clases, reflejan sin temor a equivocarme que las emociones que posee el docente son directamente proporcionales al desarrollo eficiente y eficaz de sus clases, esto se ve manifiesto en una mejor utilización de los recursos, entre ellos el tiempo, el cumplimiento de objetivos planteados en la clase, entre otros. Suena contradictorio utilizar terminología propia de una investigación cuantitativa, pero a su vez la misma constata que producto de una investigación cualitativa se pueden llegar a conclusiones cuantitativas.

Destaco algunas experiencias personales en este proceso investigativo, que resalto en los apartes de los diarios de campo diseñados como estrategia de recolección de la información de nuestra investigación; en ellas describo como el hecho de llegar a clases en un estado emocional perturbado obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y los estudiantes, en otras reconozco como la falta de sensibilidad para no darme cuenta de mi alteración emocional y el no reconocer la de los demás impiden tener un ambiente de enseñanza apropiado. También, demuestro que los estudiantes perciben mis emociones fácilmente y los condiciona positiva o negativamente su deseo de aprender.

En algunos casos las variantes externas que afectan no solo al docente sino a los estudiantes son situaciones que alteran el estado emocional de los docentes y estudiantes, por ejemplo, las condiciones emocionales que afronta el docente en su vida personal y la de los estudiantes, el cansancio sumado de la semana, los intereses creados por actividades propias o extrañas de la escuela, el estado del tiempo, alteran considerablemente las emociones de los partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, veo como ese universo de emociones que se encuentran en el aula de clase fácilmente puede generar en el docente estados emocionales de ansiedad, frustración, tristeza u otras emociones; estados emocionales que si no son bien percibidos y canalizados por el docente lo pueden llevar a ese desinterés por enseñar y nos convierte en otra cifra que se suma a la enfermedad muy común que padecemos los docentes “la didactogénia”, que no es otra cosa, que la carencia de control emocional del docente, llevándolo a tomar posturas narcisistas, de arrogancia, soberbia y desconocimiento del estudiante como un símil, es decir, el docente pierde esa habilidad para reconocerse en el otro, lo cual impide que se adopte ambientes de aprendizaje apropiados y obstaculice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplificando situaciones vividas puedo decir que he visto avances positivos en todos los aspectos de mi vida no sólo en lo laboral sino también en lo personal. En mi vida laboral, se nota en la manera como abordo las clases, las conduzco y las culmino, la forma como me relaciono en mi entorno laboral. He visto como mejorando el ambiente de aprendizaje, que inicia con la percepción, comprensión y control de las emociones del docente, la influencia que este control del docente tiene en el estudiante, en su condición socioafectiva con el aprendizaje, mejora sus resultados académicos a través de la capacidad de asociar su sentir, su pensar y su actuar.

Narración Biográfica Reflexiva (P3=profesora Constanza Garzón F.)

Desde siempre me ha llamado la atención ver y pensar los detalles en los acontecimientos y en las personas como una forma de analizar el mundo en el que vivo, el ambiente en el que me desenvuelvo y las circunstancias que me rodean, las emociones es uno de esos detalles que me

gusta observar en las personas por ejemplo al ver las personas en el bus no veo un montón, me fijo en una: la señora que viste de falda larga y es bajita, que le toca empinarse para llegar al tubo, inmediatamente empiezo a hacer un perfil de ella de sus necesidades, hago hipótesis de por qué está en ese bus, en esa ruta, de su familia, gustos, intereses y también de su estado emocional, al verla pensativa creo que esta triste por algo que recuerda, en fin mi mente está habituada a hacer descripciones e hipótesis, con los vecinos, con los docentes, con mis compañeros. En general soy detallista y le pongo lógica a todo, esto de la lógica imagino debe ser por la carrera que estudie, docencia en matemáticas.

Con el tiempo se ha convertido en una habilidad y logro adivinar o predecir cosas generales como el color que escogerá alguien, la canción o ritmo que lo pone alegre o nostálgico y me gusta poder detectar hace sentirse bien a las persona, tanto que compañeros y amigos me consultan a la hora de dar regalos y hacer eventos.

Desde lo anterior puedo afirmar que yo no he sido ajena al mundo de las emociones pues desde este he encontrado una forma de caracterizar y comprender a las personas que me rodean y he podido llegar a ser más asertiva en el trato, por ejemplo si las manos de alguien le sudan pienso que puede ser una persona miedosa o introvertida luego yo puedo brindarle confianza, si ríe exageradamente puede tener problemas para controlar sus emociones o ser simplemente alegre, lo cual me permitiría disfrutar de su compañía, así en este sentido he podido deducir que esto ha sido interesante y útil para mí porque me ha permitido prever su actuar como reacción emocional en quienes comparten o han compartido mi vida: estudiantes, familiares, compañeros, amigos.

Observar el estado de ánimo de los demás para mí es algo ya interiorizado lo hago automáticamente, en el diario vivir, pero pensar en mi estado de ánimo o en mi situación emocional no es mi costumbre y no soy buena para manifestarla.

Yo trabajo actualmente en el colegio distrital Robert Francis Kennedy en la jornada de la mañana y desde hace más de 14 años en el sector público como docente del distrito, hago parte del campo matemático, mi experiencia en educación en el sector oficial me lleva a contar que los contextos a los que me he visto expuesta en este trabajo describen situaciones bastante complejas

pues las vidas de quienes atendemos en la escuela tienen muchos faltantes económicos, culturales, morales, éticos y en especial emocionales, pues muchas actitudes y decisiones de los actores de estos contextos, son tomadas desde la emoción, como única justificación sin ponerle a esta nada de freno, racionalidad o consideración. Casos como el de una adolescente que por sentirse amada realmente por alguien queda embarazada, mujeres que permiten el abuso de sus hijas por una estabilidad económica, padres que violentan a sus hijos por no conocer otra forma de comunicarse o exigirle a sus hijos. Estos y otros episodios no los he presenciado pero sé que son el pan de cada día de muchos de los que me rodean.

Pienso y creo firmemente que una herramienta que puede contribuir a salir de este deterioro social es la educación y que al hacer parte activa de esta puedo contribuir no sólo desde mi cátedra, a lo cual estoy acostumbrada, sino de una manera más especializada, al estudiar, al investigar y esta oportunidad se me ha dado al desarrollar el proyecto de investigación que estoy realizando actualmente junto con tres compañeros más, para optar por el título de maestría en educación en la universidad Santo Tomás, en este estudio, me he permitido pensar en mi práctica y en mi sentir, es por esto que después de observar mi quehacer docente en especial mis emociones, me han quedado grandes inquietudes sobre mis proceder y sobre mis decisiones, a la vez me quedan enseñanzas de vida desde mi propia experiencia y desde la de mis compañeros.

El desnudar mis emociones en mi práctica me ha llevado a reencontrarme con esa parte de mí que existía pero no quería salir por temor a verme débil o vulnerable, tal vez el haber estado tanto tiempo enfrentando situaciones que han requerido de firmeza y tacto para con el otro, me han vuelto un poco ajena al sentir mío, pero atenta al de los demás, descubrir lo que piensa, quiere o siente el otro no me da problemas y lo hago con facilidad, pero identificar mi verdadero sentir me cuesta, lo tenía guardado o controlado y no creía necesario volver sobre esa etapa en mí. En términos justos mi alegría, mi gratitud, mi amor, mi entusiasmo son tan importantes como los de mis estudiantes o compañeros y aprender a expresarlos o manejarlos sin cohibirlos es una labor que resulta provechosa y sana mental y físicamente. Veo que sistematizar y reflexionar sobre mis prácticas me ha permitido mirar a los ojos más frecuentemente, mejorar mi autoestima, valorar mis fortalezas cuidarlas y expresarlas cuando sea necesario, por ejemplo, poca importancia le daba a las o los estudiantes que me expresaban su cariño o agradecimiento

con besos o palmaditas en la espalda, o directamente con palabras, con la falsa idea de que como era mi deber no tenía que darle mayor importancia a estas manifestaciones, ahora pienso diferente, claro que me anima y me alegra que esto suceda porque desde mi sentir, soy agradecida y debo permitirme la felicidad que me produce que los estudiantes sean agradecidos, eso también impacta en la educación que se imparte y en especial me impacta a mí.

En general, la experiencia de develar mis emociones y darles protagonismo me ha llevado a sentirme más humana, en el sentido de que me siento más a mí misma, me considero más, tomo decisiones ya no sólo desde lo que veo y lo que la lógica permite sino también desde lo que siento sin darle mayor protagonismo, por eso creo que me he vuelto inteligente frente al manejo de mis emociones, es un espacio que debo seguir explorando y aprovechando, así como día a día aprovecho mis conocimientos y razonamientos lógicos para ayudar a los niños a descubrir el placer de conocer, usar y entender matemáticas, debo promover espacios que me permitan sentir y compartir desde mis emociones en el aula momentos que me ayuden a mí y a mis estudiantes a mejorar el clima de nuestra comunidad educativa, tengo que ser consciente que soy ejemplo de vida en todas sus manifestaciones y eso incluye la dimensión emocional.

Narración Biográfica Reflexiva (P4= profesor Humberto A. Rojas Espinosa)

Desde los años de mi formación universitaria como pedagogo y psicólogo, ha persistido un interés creciente por explorar y conocer la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quizás originado durante mis primeros años de escuela, en donde vivencí, sobre todo en mis compañeros escenas escolares que me produjeron un alto impacto emocional, como fueron los castigos físicos, los reglazos, los jalones de oreja, los golpes, el escarnio público, que recibíamos ante nuestras negligencias académicas o faltas a las normas de convivencia establecidas tácitamente. Lo que posiblemente sirvió para enderezar el camino de muchos o quizás para cercenar sueños o ilusiones profesionales de muchos otros niños, que asociaron el estudio más con un escenario de sufrimiento y humillación que de formación y desarrollo personal.

Independientemente del impacto resultante en cada persona, lo importante a destacar es: primero, por fortuna hoy en día, este tipo de manejo ha sido reevaluado y está contraindicado para cualquier ambiente educativo y segundo, las emociones que se vivencien en los contextos educativos por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa resultan determinantes a favor o en contra de todo proyecto educativo.

Con base en lo anterior y luego de muchas reflexiones profesionales individuales y con mis compañeros sobre nuestro quehacer pedagógico y las posibles estrategias de mejoramiento de su eficacia, como docente de aula, de Educación secundaria del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, ciclo tres, en el colegio Gustavo Morales Morales I.E.D. cuento con la oportunidad irrepetible de desarrollar un proyecto de investigación junto con mis tres compañeros de maestría; Leydi Moreno, docente de Básica Primaria, Constanza Garzón, Licenciada en Matemáticas y Richard Pinto, Licenciado en Educación Física, acerca de las emociones de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto se consolida, durante el primer semestre del año 2014, al interior del programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Una vez se inicia el proceso de investigación, muchas de las vivencias, experiencias, reflexiones, ideas y problemáticas de tantos años de ejercicio profesional docente, empiezan a emerger, haciéndose visibles desde el lente de la socioafectividad, las distintas emociones, inicialmente de los estudiantes que confluyen en el aula de clase, se hacen palpables al agudizarse mis sentidos como consecuencia de ser consciente de su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el desarrollo de los primeros diarios de campo por ejemplo, descubrí que cada grupo, cada estudiante trae consigo, como un insumo infaltable a toda clase, un universo de emociones de múltiples tonalidades, que no pocas veces sorprende e impacta de una u otra forma en cada uno de los que compartimos dentro de un aula de clase. Todas estas emociones de alegría, apatía, ira, entusiasmo, tristeza, ansiedad, alcanzan su punto máximo de ebullición en nuestras aulas de clase, siendo muchas veces desapercibidas o ignoradas, generándose riesgos para los estudiantes en su relación consigo mismo, con los demás o con su entorno, perdiendo la oportunidad de ser gestionadas o canalizadas en pro del aprendizaje y aprovechamiento de la energía que cada una de estas emociones contiene.

Llama la atención de forma reiterada la facilidad o rapidez con que la mayoría de los estudiantes cambian de una emoción de ira a una de alegría, pareciera que la velocidad a la que gira hoy en día el mundo, ha influido también en la velocidad en que vivencian y dejan atrás los estudiantes las distintas emociones que experimentan, las cuales parecieran tener siempre una intención en torno a satisfacer una necesidad personal y vivenciar un aspecto inherente al ser humano, su característica de ser sociable.

La revisión teórica acerca de las emociones y la aplicación de una Escala Lakert a los estudiantes sobre cómo me percibían a nivel emocional y los segundos diarios de campo, me han facilitado centrarme en el aspecto clave de nuestra investigación: “Transformación de prácticas educativas, relacionadas con las emociones de los docentes y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Logrando conocer, reconocer, aceptar y transformar las diferentes emociones que surgen antes, durante y después de clase y que son el resultado de una historia de vida personal y profesional, en donde muchas veces de forma no consciente, he ido esculpiendo día a día y especialmente hoy un perfil emocional, que debe ir evolucionando en aras de una regulación emocional, que permita dejar atrás la tentación de asumir actitudes egocéntricas, de arrogancia o prepotencia en el aula, producto muchas veces de temores o prejuicios, sobre mis estudiantes, sobre la gente o sobre el mundo, que predisponen e irradian los ambientes del aula, tornándolos tensos e incluso inhóspitos y adversos para el proceso de socialización en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que en esencia es la educación.

El conocerme y reconocerme en ocasiones bajo estados emocionales de ansiedad, ira, frustración o alegría, motivación y satisfacción, me ha permitido aceptarme y comprometerme aún más en el control y gestión eficaz de ese mundo emocional en que nos movemos, logrando mayores niveles de empatía, aceptación y comprensión del otro, en donde las buenas relaciones interpersonales deben ser la prioridad frente a cualquier logro u objetivo que se persiga dentro del quehacer pedagógico.

ANEXO IX

MATRIZ ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN NARRACIONES BIOGRÁFICAS

D1= diario inicial + fecha

D2= diario final+ fecha

N= Narraciones biográficas+ renglón +fecha

P1= profesora Leidy Moreno

P2= profesor Richard Pinto

P3= profesora Constanza Garzón

P4= profesor Humberto Rojas

Categorías:

- EMOCIONES
- PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
- CATEGORIA EMERGENTE

CATEGORÍAS	COMENTARIOS
EMOCIONES	• Conocer las actitudes propias de los sujetos e identificar nuestro mundo emocional presente en cada momento de nuestro actuar y desde el cual es posible explicar o determinar el comportamiento de los demás miembros de la comunidad educativa con relación a nosotros NP₁14-17 abril 1° de 2015. • En el aula de clase desarrollo mi ejercicio de autoobservación, reflexión y transformación de mis prácticas, direccionadas desde un tópico más humanista relacionadas con mi dominio emocional y el reconocimiento del otro como sujeto importante y válido en la construcción de un excelente ambiente de aula. NP₁39-42 abril 1° de 2015. • Reconocer que el sujetarse emocionalmente para no causar daño a los demás es una habilidad o mejor un saber que se debe nutrir

	a diario y que solo cuando somos conscientes de los impactos negativos que estos desfases emocionales pueden causar en los otros es cuando se manifiesta la intervención casi inmediata en nuestra forma de actuar. NP₁ 65-69 abril 1° de 2015. • He visto cambios en mi forma de percibir, entender y comprender mis emociones y el papel fundamental que está juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje. NP₂128-130 marzo 28 de 2015. • El hecho de llegar a clases en un estado emocional perturbado obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y los estudiantes; en otras ocasiones reconozco como la falta de sensibilidad para no darme cuenta de mi alteración emocional y el no reconocer la de los demás, impide tener un ambiente de enseñanza apropiado. NP₂154-158 marzo 28 de 2015. • Demuestro que los estudiantes perciben mis emociones fácilmente, y que esto condiciona positiva o negativamente su deseo de aprender. NP₂158-159 marzo 28 de 2015. • Ese universo de emociones que se encuentran en el aula de clase fácilmente puede generar en el docente estados emocionales de ansiedad, frustración, tristeza u otras emociones; estados emocionales que si no son bien percibidos y canalizados por el docente lo pueden llevar a ese desinterés por enseñar NP₂168-171 marzo 28 de 2015. • Después de observar mi quehacer docente, en especial mis emociones, me han surgido grandes inquietudes sobre mis procedimientos y sobre mis decisiones, a la vez que me quedan enseñanzas de vida desde mi propia experiencia y desde la experiencia de mis compañeros. NP₃317-320 abril 1° de 2015. • Veo que sistematizar y reflexionar sobre mis prácticas me ha permitido mirar a los ojos más frecuentemente, mejorar mi autoestima, valorar mis fortalezas, cuidarlas y expresarlas cuando
--	--

	sea necesario NP₃331-333 abril 1° de 2015. • La experiencia de develar mis emociones y darles protagonismo, me ha llevado a sentirme más humana. NP₃341-342 abril 1° de 2015. • Las emociones que se vivencien en los contextos educativos por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa resultan determinantes a favor o en contra de todo proyecto educativo. NP₃203-205 marzo 23 de 2015. • Las distintas emociones, inicialmente de los estudiantes que confluyen en el aula de clase, se hacen palpables al agudizarse mis sentidos como consecuencia de ser consciente de su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje NP₄220-223 marzo 23 de 2015. • Cada grupo, cada estudiante, trae consigo, como un insumo infaltable a toda clase, un universo de emociones de múltiples tonalidades, que no pocas veces sorprende e impacta de una u otra forma en cada uno de los que compartimos dentro de un aula de clase. NP₄224-227 marzo 23 de 2015. • La facilidad o rapidez con que la mayoría de los estudiantes cambian de una emoción de ira a una de alegría, semejante a la velocidad a la que gira hoy en día el mundo, ha influido también en la velocidad en que vivencian y dejan atrás los estudiantes las distintas emociones que experimentan, las cuales parecieran tener siempre una intención en torno a satisfacer una necesidad personal y vivenciar un aspecto inherente al ser humano, su característica de ser sociable. NP₄234-239 marzo 23 de 2015. • Conocer, reconocer, aceptar y transformar las diferentes emociones que surgen antes, durante y después de clase y que son el resultado de una historia de vida personal y profesional, en donde muchas veces de forma no consciente, he ido esculpiendo día a día y especialmente hoy un perfil emocional, que debe ir
--	---

	evolucionando en aras de una regulación emocional NP₄245-249 marzo 23 de 2015. • El conocerme y reconocirme en ocasiones bajo estados emocionales de ansiedad, ira, frustración o alegría, motivación y satisfacción, me ha permitido aceptarme y comprometerme aún más en el control y gestión eficaz de ese mundo emocional en que nos movemos, logrando mayores estados de empatía, aceptación y comprensión del otro NP₄256-259 marzo 23 de 2015. •
CATEGORÍA	COMENTARIOS
PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	• La labor educativa es en definitiva una vocación, pues no cualquier persona logra comprender que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y que trasciende al arte de vivir, convivir en comunidad, en espacios con objetos y seres vivos; es la creación de toda un hábitat sociocultural, y es así como comprendo la educación como un espacio físico, académico y humano. NP₁3-7 abril 1° de 2015. • La asociación del saber práctico caracterizado por realizar acciones humanas orientadas a la búsqueda del bien y con sentido, junto con el conocimiento o razonamiento práctico y la práctica reflexiva, o como los antiguos griegos la denominaban, la <i>Phronesis</i>, la <i>Techne</i> y la <i>Praxis</i>, hadado frutos gratificantes en mi quehacer docente NP₂106-109 marzo 28 de 2015. • Los cambios positivos que han dejado en mí durante el desarrollo de las clases, reflejan, sin temor a equivocarme, que las emociones que posee el docente son directamente proporcionales al desarrollo eficiente y eficaz de sus clases NP₂143-146 marzo 28 de 2015. • La carencia de control emocional del docente, llevándolo a

	asumir posturas narcisistas, de arrogancia, soberbia y desconocimiento del estudiante como un símil, es decir, el docente pierde esa habilidad para reconocerse en el otro, lo cual impide que se adopten ambientes de aprendizaje apropiados y se obstaculice el proceso de enseñanza-aprendizaje. NP₂173-177 marzo 28 de 2015.
--	---

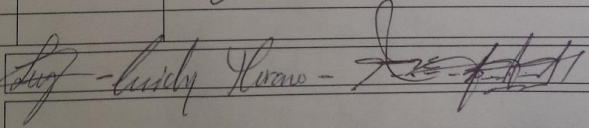
ANEXO X

MATRIZ RASTREO DE INVESTIGACIONES – ANTESCEDENTES

FECHA	TÍTULO	RESUMEN	METODO (Paso-Paso)	RESULTADOS	FUENTES	COMENTARIOS	UBICACIÓN
mayo 2009	LA INDAGACIÓN DE LOS MUNDOS ESCOLARES A TRAVÉS DE LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. UN APORTE TEÓRICO Y METODOLÓGICO	La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a generar lecturas productivas sobre experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucionales, geográficas e históricamente situadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos de docentes e investigadores, y estimulan la configuración de comunidades colaborativas entre sí. Dichos textos se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos "lo que sucede" en los espacios escolares y "lo que les sucede" a los sujetos cuando los producen. De este modo, se pretende contribuir a la transformación democrática de la escuela, del	Primer momento: se presentan algunos comentarios generales referidos al tradicional divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación en el campo educativo y las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas. Inmediatamente, se enumeran una serie de razones epistemológicas, sociológicas y políticas que podrían estar explicando esta separación. Luego, en un segundo momento, se plantean algunas de las contribuciones críticas producidas por la emergencia de la tradición interpretativa y narrativa en el campo educativo, tanto para	En primera instancia, presentamos una reconstrucción narrativa (o "historia natural") del proceso de indagación colaborativa escrita en primera persona, en la cual damos cuenta de las características específicas y contextuales del dispositivo implementado y de las preguntas y problemas metodológicos que fuimos encontrando y resolviendo a lo largo del trabajo conjunto con docentes. Luego, publicamos como uno de los resultados de la indagación un "corpus" de	Anderson, Gary (2001). "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación", en Narodowski, M, y otros (editores), Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad, 65. Batallan, Graciela (1998). "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Aulaud y Duschatzky (comps.) Maestros.	Representa un referente teórico importante para orientar el proceso de registro de experiencias pedagógicas donde el docente se empodere del rol de investigador desde la acción con propósito integral del mejoramiento de su quehacer profesional al interior de las prácticas educativas.	Copyright of Cuadernos de Educación is the property of Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a list without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.
		saber pedagógico y de prácticas docentes, en tanto este modo de indagación se fundamenta en el proyecto de construir un nuevo lenguaje para la pedagogía e interpretaciones críticas sobre la escuela, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.	generar un nuevo lenguaje como para vehicular cursos de acción colaborativa y transformadora. En un tercer momento, se postula a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia particular de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa. Por último, se describen algunos de los rasgos textuales que definen distintivamente las potencialidades interpretativas y críticas de unos de los productos del proceso; los relatos pedagógicos escritos por docentes	documentos narrativos elaborados individual y colectivamente por los docentes narradores involucrados en el proceso desplegado y regulado por ese dispositivo de trabajo. Y, finalmente, presentamos el resultado de nuestro propio análisis interpretativo de esos materiales empíricos, avanzando hacia formas más paradigmáticas y formalizadas de discurso.	Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila/ IICE-FEYL-UB A. Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, 1. Bullough, Robert (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en		
					Biddle, Good y Goodson (eds.). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós. Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Lirio, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000). Narrative inquiry. Experiencia		

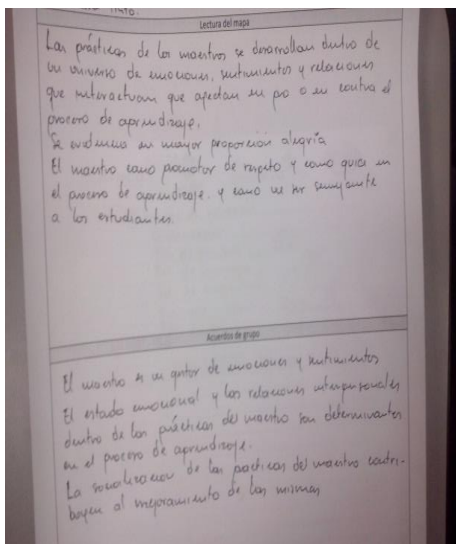
ANEXO XI

ACTAS DE LAS ASESORIAS REALIZADAS EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
(Reposan en la secretaria de la maestría en educación sede Aquinate). foto de una de actas.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA		ASESORIA DE TESIS Y PROYECTOS INVESTIGATIVOS - POSGRADOS	
Código: 4100 -F -625	Versión: 01	Emisión: 18 - 07 - 2014	Página 1 de 1
ACTA N°.	FECHA: DD MM AA 30 10 2014	HORA INICIO: 2:00	HORA FINALIZACIÓN:
LUGAR:	Universidad Santo Tomás		
NOMBRE DEL ASESOR:	Diego Barragan		
NOMBRE (S) ESTUDIANTE (S):	Constanza Garzón, Leidy Moreno, Richard Tinto, Humberto Rojas		¿PARTICIPA (N) EN UN MACROPROYECTO? SÍ NO ☒
NOMBRE DEL PROYECTO:			
SUBLÍNEA DE INVESTIGACIÓN:			
OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:			
PROCESO TRABAJADO:	Avances del proyecto de investigación Marco Referencial		
TEREAS PENDIENTES:	POR PARTE DEL ASESOR Conceptos: POR PARTE DEL (LOS) ESTUDIANTE (S) - Marco Teórico - Investigación acción educativa - Investigación cualitativa - Estrategias recolección información - Concepto de Práctica		
OBSERVACIONES:	Reorientación se realizará por correo.		
PRÓXIMOS ENCUENTROS			
FECHA	HORARIO	LUGAR	ACTIVIDAD (TEMA)
27-NOV-2014	4:00 a 6:00	Usta	Entrega final marco teórico
FIRMA DEL ESTUDIANTE: 			
FIRMA DEL ASESOR:			

ANEXO XII

FOTOS SOBRE LA CARTOGRAFIA



ANEXO XIII INFOGRAMA



ANEXO XIV

COMUNIDADES DE PRÁCTICA



ANEXO XV

ENCUESTA PERCEPCIÓN ESTUDIANTES

COLEGIO ROBERT FRANCIS KENNEDY
ASIGNATURA MATEMATICAS

PROFESORA: CONSTANZA GARZÓN **FECHA: 11/11/2014**

Por favor conteste el presente cuestionario, colocando una X, frente a la opción que de acuerdo con su opinión responde la afirmación. Tenga en cuenta que no hay preguntas correctas o incorrectas y que no debe marcar esta hoja. Gracias.

- Yo siento que aprendo, cuando mi profesora está motivada.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces ☒ casi nunca _____ nunca _____
- Si la profesora llega tarde coloca actividades de clase más difíciles.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca ☒
- La profesora se molesta cuando no presento la tarea.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces ☒ casi nunca _____ nunca _____
- La profesora se alegra cuando hago tareas o actividades de clase.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces ☒ casi nunca _____ nunca _____
- Mi profesora llega motivada a clase.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces ☒ casi nunca _____ nunca _____
- La profesora se pone brava cuando me equivoco.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces ☒ casi nunca _____ nunca _____
- La profesora me produce temor.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca ☒
- La profesora permite la expresión de mis emociones.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca ☒
- La profesora reconoce mis emociones, ejemplo; cuando estoy triste, alegre o bravo.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca ☒ nunca _____
- Siento confianza para hablarle a mi profesora.
Siempre _____ casi siempre _____ algunas veces _____ casi nunca _____ nunca _____