

CAPÍTULO 6

El conocimiento emocional y el acompañamiento docente

Josué Ramos Silverio

Universidad Autónoma de Guerrero (México)

María del Socorro García González

Universidad Autónoma de Guerrero (México)

Resumen

El presente escrito presenta avances de una investigación que tiene como objetivo elaborar una propuesta de acompañamiento docente para regular las emociones de profesores de matemáticas. El acompañamiento docente toma como fundamento conceptual lo que se ha denominado “*conocimiento emocional*”, entendido como el conocimiento que el docente tiene de las emociones que experimenta en la clase y lo que las desencadena. Metodológicamente se rige por un modelo de coaching educativo.

Palabras clave: Conocimiento emocional, acompañamiento, docentes, matemáticas.

Las emociones del profesorado de matemáticas

En la Matemática Educativa, disciplina que estudia el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, existe una línea de investigación llamada Dominio Afectivo, que estudia las emociones, creencias, actitudes, valores y motivación de profesores y estudiantes de matemáticas. Los resultados de investigaciones hechas desde esta línea han mostrado que éste tiene una alta influencia en el aprendizaje escolar, de ahí su importancia de estudio (Lewis, 2013; Di Martino & Sabena, 2011; Bekdemir, 2010; Gómez Chacón, 2000).

Dentro del Dominio Afectivo, las emociones son las que tienen menor tradición de investigación, por mucho tiempo estuvieron subordinadas a los estudios sobre actitudes o creencias. Sin embargo, con el paso del tiempo, el interés en su estudio individual ha incrementado, esto debido a la importancia de la naturaleza emocional de los contextos educativos (Schutz y Pekrun, 2007). Los contextos en los que han sido estudiadas son diversos, y sus sujetos de estudio han sido profesores y estudiantes.

Las emociones del profesorado se clasifican en dos grupos, emociones negativas y emociones positivas. Las emociones negativas implican experiencias desagradables durante el momento de la enseñanza, por ejemplo, el estrés, la desmotivación y el síndrome de Burnout (Schutz & Zembylas, 2009; Rodríguez, Guevara & Viramontes, 2017). Cuando este grupo de emociones se presenta en grados intensos pueden conducir al abandono de la profesión (Hannula, Liljedahl, Kaasila, & Rösken, 2007). Las emociones positivas, por el contrario, implican experiencias de placer al momento de conducir una clase, entre ellas se encuentran el entusiasmo, la alegría, el orgullo, la satisfacción y el interés (Di Martino & Sabena, 2011; Anttila, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2016).

De acuerdo con los resultados de investigación, existen dos razones por las que las emociones negativas se desencadenan en los profesores de matemáticas. La primera de ellas son las emociones que los profesores experimentaron cuando fueron estudiantes, por ejemplo, quienes de estudiantes experimentaron emociones negativas con las matemáticas es muy probable que las sigan experimentando al desempeñarse como profesores (Coppola, Di Martino, Pacelli & Sabena, 2012; Di Martino & Sabena, 2011). La segunda razón es la falta del conocimiento matemático, por ejemplo, en primaria la mayoría de los profesores no son especialistas en matemáticas y muchas veces desconocen los contenidos que deben de enseñar (Philipp, 2007).

En México, la investigación de García-González y Martínez-Sierra (2016), reporta 14 tipos de emociones experimentadas por profesores de matemáticas, así como las situaciones desencadenantes (véase Tabla 1).

Tabla 1. Emociones de profesores mexicanos

Emociones	Situaciones desencadenantes
Quejoso por	Percepción de que los estudiantes no aprenden Poco interés de los estudiantes
Feliz por	Percepción de que los estudiantes aprenden
Resentido por	Los estudiantes no aprenden
	Deserción escolar por falta de recursos
	Reprobación
Reproche	El estudiante culpa al profesor por no aprender
Congoja	El estudiante no se esfuerza por aprender
Júbilo	El estudiante disfruta la clase
Agrado	Uso de recursos novedosos en la clase
	Tecnología, dinámicas nuevas
Ira	Falta de interés de los estudiantes por aprender en la clase
Orgullo	Contribuir a la formación de los estudiantes
	Reconocimiento a su labor docente por parte de otros
Gratitud	Los alumnos se ayudan entre ellos
Decepción	Los estudiantes no aprenden al mismo ritmo
Remordimiento	El mismo maestro no entiende lo que va a enseñar
Gratificación	Los alumnos están interesados por aprender
Autoreproche	Los estudiantes entienden la explicación de la clase pero no son capaces de hacer la tarea por no entenderla

Fuente: García-González y Martínez-Sierra (2016).

Los resultados expuestos en la tabla anterior muestran que la mayoría de las emociones de los profesores están en función de lo que sus estudiantes pueden lograr en la clase de matemáticas. Consideramos que este resultado tiene su explicación en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, pues el alumno es una de las figuras con la que el profesor interactúa, y a diferencia de otras, el saber, el currículo, entre otras, entre el alumno y el profesor se establece una relación interpersonal.

La revisión de antecedentes nos ha permitido identificar que, en el campo de la matemática educativa, hasta el momento, la mayoría de la investigación solamente ha evidenciado las emociones de los profesores y las causas que las desencadenan, pocas han hecho alguna propuesta con el fin de gestionarlas. Por ejemplo, Hannula, Liljedahl, Kaasila, & Rösken (2007) mencionan cuatro métodos para reducir la ansiedad matemática de profesores de primaria en servicio y en formación, mediante el manejo de las experiencias de sus años previos en la escuela primaria o secundaria, y de sus años durante su formación como profesores. Dichos métodos son, la rehabilitación narrativa; la biblioterapia; la escritura reflexiva; y el dibujo.

Por nuestra parte, en el marco de un trabajo de tesis de maestría, nos hemos planteado realizar una investigación en dónde no solo se conozcan las emociones que experimentan los profesores de matemáticas, sino una vez conocidas, poder hacer algo para regularlas. Por ello nos planteamos la siguiente pregunta de investigación, ¿de qué manera regular las emociones negativas del profesor de matemáticas?

Desde el contexto educativo en general, autores como Zembylas (2007) y Bisquerra (2005), abogan por el conocimiento emocional del profesorado para regular sus emociones, de ahí que consideramos que el conocimiento emocional puede ser el eje rector de la regulación de emociones, por tanto como objetivo de investigación nos planteamos elaborar una propuesta de *acompañamiento docente* a partir del conocimiento emocional del profesorado de matemáticas, la finalidad del acompañamiento es brindar apoyo a los docentes para que gestionen las emociones negativas que afectan su práctica docente y potencien las emociones positivas.

En este escrito, se presentan los avances del trabajo de investigación pretendido, estos se refieren al esbozo de una propuesta de acompañamiento docente.

Referentes conceptuales y metodológicos

Para alcanzar el objetivo de investigación planteado, como referentes conceptuales adoptamos el conocimiento emocional y la regulación emocional, como referente metodológico el coaching educativo. Enseguida definimos cada uno de ellos.

El conocimiento emocional

Encontramos antecedentes del conocimiento emocional en el contexto educativo desde dos autores, Bisquerra (2005) y Zembylas (2007). El primero de estos autores habla de *conciencia emocional* para referirse al “conocimiento de las emociones y emociones de los demás” (Bisquerra, 2005, p. 98), en esta misma línea Zembylas (2007) define el *conocimiento emocional* como “el conocimiento del maestro sobre sus experiencias emocionales con respecto a uno mismo, a los demás (por ejemplo, estudiantes, colegas), y al contexto social y político más amplio en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 356). Dentro del campo específico de la Matemática Educativa, García-González y Pascual-Martín (2017), utilizan el término conocimiento emocional, para hablar del conocimiento que el profesorado tiene de sus emociones y la de sus estudiantes durante la enseñanza de las matemáticas.

De estas tres referencias, se deduce que el conocimiento emocional tiene que ver con el conocimiento propio de las emociones por parte del profesor, de ser conscientes de que las emociones son experimentadas y de reconocer las situaciones que las desencadenan. Particularmente, en este escrito entendemos el conocimiento emocional en el sentido de García-González y Pascual-Martín (2017), cuando hablamos del conocimiento emocional del profesor de matemáticas, nos referimos al conocimiento que él tiene de sus emociones y de las situaciones que las desencadenan.

Regulación emocional

La gestión de las emociones es un término que va de la mano con lo que hemos llamado aquí conocimiento emocional. Entendemos este constructo desde la postura de Bisquerra (2005), quien la define como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Esta capacidad, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas. De acuerdo con este autor:

Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades

de afrontamiento en situaciones de riesgo... son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etcétera (Bisquerra, 2005, p. 98).

Con base en lo anterior, cuando hablamos de regulación de las emociones hacemos referencia específicamente a la superación de las emociones negativas con la finalidad de lograr un estado de bienestar en el docente de matemáticas.

Coaching educativo

El término coaching tiene una procedencia directa desde el ámbito deportivo, pero es en el entorno empresarial y personal donde adquiere el estatus de un proceso dialógico en el cual se generan condiciones óptimas para que una persona o grupo alcance los objetivos trazados.

Todos en algún momento hemos escuchado el término *coaching*, así como también tenemos una concepción de lo que significa, debido a esta razón en cada sector en el que esta palabra es usada, se le da su propio significado, pero al final las opiniones suelen coincidir en que el propósito del *coaching* es lograr el desarrollo y crecimiento de las personas en cualquier aspecto de su vida a través de un acompañamiento personalizado brindado por alguien con pericia del tema en cuestión.

En el contexto educativo, Coral López y Carmen Valls, son fundadoras de la Escuela de Coaching Educativo, compañía desde la que se está introduciendo y desarrollando esta modalidad de coaching en numerosos centros educativos españoles, por tal razón hemos adoptado su postura respecto al coaching educativo. Ellas definen *coaching educativo* como una relación uno a uno, donde existen dos roles diferentes: el *coach* (acompañante) y el *coachee* (acompañado) en el que la confianza y la confidencialidad generan el ambiente de trabajo necesario para poder iniciar un proceso de crecimiento y aprendizaje (López & Valls, 2013). Se trata, por lo tanto, de un proceso no conversacional orientado al aprendizaje.

Al escuchar el término aprendizaje no debemos entender que el *coachee* es un receptor de conocimiento o que el *coach* el maestro que enseña, sino más bien el *coach* ayuda a que su alumno descubra su propio camino, a

pensar y a hacerlo responsable de su realidad, en otras palabras, el *coach* es un facilitador del aprendizaje.

En nuestro caso entendemos los roles del acompañante como la persona que sugestionará, motivará y proporcionará estrategias para la regulación de las emociones negativas que un docente de matemáticas pueda presentar durante la conducción de sus clases, con base en la promoción del autoanálisis y apoyando e incentivando al acompañado a mejorar sus áreas de oportunidad emocional en el contexto de su desempeño docente. En tanto que, el acompañado será la persona que en todo momento realizará el análisis de su actuar dentro del aula y no solo eso, también su relación con los alumnos para que vaya descubriendo sus debilidades y fortalezas. Así, en forma conjunta con el acompañante, diseñar estrategias que le permitan mejorar esas debilidades, entendidas como áreas de oportunidad.

De acuerdo con López & Valls (2013), el coaching se basa en cuatro pilares fundamentales, los cuales se describen en la tabla siguiente.

Tabla 2. Los pilares del coaching.

Pilares del coaching	Significado
Elevar el nivel de conciencia	Significa contactar con aspectos de la realidad de uno mismo o del entorno, de los que estábamos desconectados.
Responsabilidad	El coach no da respuestas ni soluciones si no que ayuda a que el que aprende desarrolle sus propias opciones, lo que lo hace que se responsabilice y se comprometa con ellas
Creatividad	El coach ayuda a observar y a pensar desde perspectivas nuevas, por lo que surgen nuevos pensamientos, nuevos descubrimientos, que llevarán al que aprende a desarrollar nuevas formas de actuar, sentir, y pensar.
Transformación	El coaching está enfocado directamente a lograr un cambio, podríamos decir que sin transformación no hay coaching.

Fuente: López & Valls, 2013.

Con base en lo descrito en la Tabla 2, nuestra propuesta de acompañamiento docente pretende cumplir con cada uno de los pilares del coaching. Respecto al primer pilar consideramos que el acompañado deberá ser consciente de la realidad en la que se encuentra, esto se traduce en identificar las emociones negativas que obstaculizan de alguna manera su enseñanza, además de ser consciente que esa situación puede cambiar. Respecto al segundo pilar, la regulación emocional será responsabilidad del acompañado, no del acompañante, pues él solo es responsable de ofrecerle los recursos adecuados para la regulación de las emociones, lo que va de la mano con la creatividad del acompañante, tercer pilar anunciado en la tabla anterior.

La transformación que indica el cuarto pilar, lo entendemos como el logro de la regulación emocional en el caso de las emociones negativas.

Antecedentes de acompañamiento docente en México

En México el *coaching* ha sido utilizado como proceso de intervención docente, y por cuestiones de lenguaje, se le da el nombre de *acompañamiento*.

El órgano institucional que rige la educación mexicana, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define al acompañamiento como se enuncia enseguida:

[El acompañamiento es] sinónimo de asesoría y se plantea que su principal finalidad consiste en informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende (SEP, 2006, p. 43).

De acuerdo con esta definición entendemos el acompañamiento como un tipo de asistencia unidireccional para quien requiere el apoyo. En el presente trabajo entendemos el acompañamiento como un proceso bidireccional en el que se trabaja al lado del acompañado, creando condiciones favorables para que se alcancen las metas trazadas de manera conjunta, en lugar de que alguien más determine esas condiciones favorables sin tomar el punto de vista del directamente afectado.

El acompañamiento docente en México se ha puesto en práctica con el profesorado de nivel preescolar, siendo éstos los acompañados, mien-

tras que los acompañantes han sido los asesores técnicos pedagógicos de preescolar (Villareal, 2016). Cabe resaltar que este acompañamiento está centrado en las necesidades de los docentes, en los elementos teóricos del programa educativo y en el desarrollo de la intervención docente. En este tipo de acompañamiento, el conocimiento de la asignatura a enseñar suele no tener relevancia. En cambio, en la presente investigación el conocimiento matemático con el que cuenta el docente jugará un papel relevante.

Villareal (2016) reporta el proceso de acompañamiento docente del profesorado de preescolar, y señala que de acuerdo con los docentes que experimentaron el acompañamiento, éste mejora la labor educativa, el aprendizaje de los niños y la valoración de la función que desempeñan. Pero también mencionan que el acompañamiento tiene sus puntos débiles entre ellos, la poca asesoría para fortalecer la relación con los padres de familia, la poca información en cuanto a lo que es el acompañamiento y que las asesorías las realizan en forma grupal y con poca frecuencia. Al parecer los docentes no se sienten lo suficientemente asesorados y acompañados, y no sienten ser mejores educadores como resultado del acompañamiento, esto lo atribuyen a que la mayoría de los asesores pedagógicos no realizaron un acompañamiento constante, continuo o permanente.

Como podemos observar en el párrafo anterior, en el contexto mexicano, el acompañamiento docente se ha realizado de manera superficial, pues su fin no ha sido el cambio en la práctica docente del acompañado, de ahí que nuestro proyecto de investigación proponga incidir en la práctica del profesorado de matemáticas a través del acompañamiento señalado.

Con base en la definición de López & Valls (2013), y tomando en cuenta los conceptos de conocimiento emocional y regulación emocional, entenderemos en este trabajo el *acompañamiento docente* como un proceso centrado en el conocimiento emocional de un profesor de matemáticas (acompañado) que tiene como fin la regulación de sus emociones negativas con la ayuda de un experto (acompañante).

Una propuesta de acompañamiento centrada en el conocimiento emocional

Metodológicamente, el acompañamiento docente se centra en el proceso de coaching educativo de López & Valls (2013) que se muestra en la Figura 1.

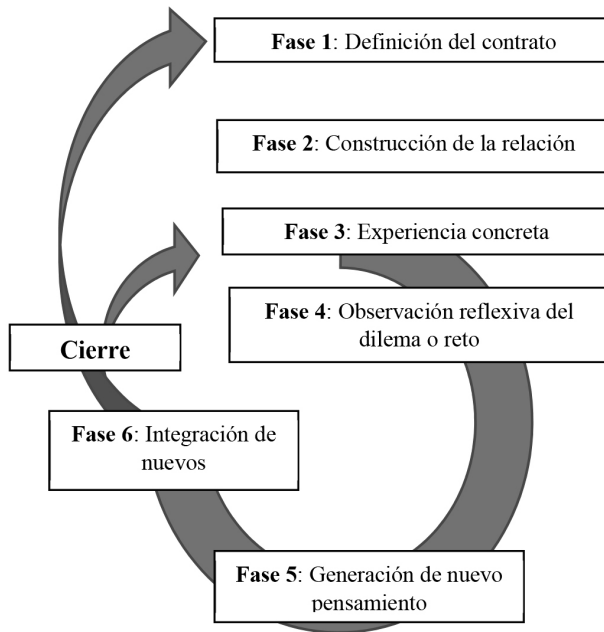


Figura 1. Fases del proceso de coaching educativo, López & Valls, 2013.

Basados en el proceso de coaching educativo esbozamos la siguiente propuesta de acompañamiento docente (véase Tabla 3).

Tabla 3. Propuesta de acompañamiento docente.

Propuesta de acompañamiento docente		
Fases	Descripción	Actividades
1: Definición del contrato	Consiste en el establecimiento de límites, roles y reglas del espacio del acompañamiento.	Seleccionar el acompañante mediante un perfil emocional. Seleccionar al acompañado. Definir el periodo del acompañamiento. Definir el espacio físico del acompañamiento.
2: Construcción de la relación	Establecer la relación del acompañante y el acompañado mediante la empatía, confidencialidad y escucha.	Diálogos entre acompañante y acompañado.
3: Experiencia concreta	Desarrollar en el acompañado su conocimiento emocional	Observación y acompañamiento en las clases de matemáticas. Entrevistas para profundizar en el conocimiento emocional
4: Observación y trabajo con el reto	Identificar las emociones negativas que obstaculizan la práctica docente y trabajar en su superación.	Diseño de estrategias para la regulación de emociones negativas.
5: Generación de nuevo pensamiento	Modificar las situaciones que desencadenan las emociones negativas mediante las estrategias diseñadas.	Implementación de las estrategias para regular las emociones negativas.
6: Integración de nuevos conocimientos	Reflexión del acompañante y acompañado sobre la superación o no, de las emociones negativas por medios de las estrategias planteadas.	Entrevistas con el acompañante sobre las vivencias de la fase 6
7: Cierre	Fin del espacio de interacción con el acompañante. Revisión de los aprendizajes del acompañamiento.	Retroalimentación del proceso vivido por ambas partes. Observaciones de clase y entrevistas, después de un mes de haber terminado la interacción entre acompañante y acompañado.

Fuente: Elaboración propia.

Hasta el momento se ha realizado la fase 1, misma que exponemos enseguida.

1: Definición del contrato

En la Fase de “Definición del contrato”, se desarrollaron las siguientes actividades.

- a) Seleccionar el acompañante mediante un perfil emocional.
- b) Seleccionar al acompañado.
- c) Definir el periodo del acompañamiento.
- d) Definir el espacio físico del acompañamiento.

a) Selección del acompañante

El acompañante es el primer autor de este escrito, en el marco de su tesis de maestría. Hemos señalado que la característica principal del acompañante es su pericia del tema que propicia el acompañamiento, en nuestro caso la regulación de emociones negativas. Han sido dos las razones por las que se consideró que este autor desempeñara el rol de acompañante, en primer lugar, porque posee conocimientos de la matemática escolar desde nivel básico hasta preuniversitario, pues cursó la licenciatura en matemáticas con especialidad en computación, además de tener experiencia como docente frente a grupo en el nivel básico (secundaria) y nivel medio superior (bachillerato general). La segunda razón obedece a su dominio sobre el tema de conocimiento emocional, gestión emocional y coaching educativo, producto del trabajo de su tesis de maestría, además de que para ello cuenta con el apoyo de su asesora de tesis, quien trabaja la línea del dominio afectivo en Matemática Educativa.

b) Selección del acompañado

Para seleccionar al acompañado, usamos como criterio un perfil emocional. Basados en Davidson & Begley (2012), definimos el perfil emocional del profesor de matemáticas como la información sobre las emociones que experimenta durante la clase, con la intención de comprender su comportamiento y las decisiones que toma.

Para elaborar el perfil emocional se realizó una entrevista semiestructurada que consistía en una serie de preguntas que tenían la intención de que el entrevistado proporcionara información sobre su conocimiento emocional. Las preguntas utilizadas han sido validadas por García-González y Martínez-Sierra (2016) y se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 4. Protocolo de entrevistas.

Preguntas para conocer las emociones de profesores de matemáticas
¿Qué emociones o sentimientos experimentas en la clase de matemáticas?
¿Cuáles son las principales experiencias positivas que has tenido como maestra de matemáticas?
¿Cuáles son las principales experiencias positivas que has tenido como maestra de matemáticas?
¿En qué circunstancias y situaciones has experimentado felicidad o alegría como profesora de matemáticas?
¿En qué circunstancias o situaciones has experimentado tristeza o pesar como maestra de matemáticas?

Fuente: García-González y Martínez-Sierra, 2016.

Para realizar el perfil emocional, el primer autor de este escrito hizo la invitación a algunos de sus colegas, de ellos, acudió al llamado solamente una profesora, a quien se le contó el objetivo de la investigación, además de dejarle claro que los datos serían difundidos, ella aceptó ser entrevistada y estuvo de acuerdo en que sus datos fueran usados con fines investigativos. La entrevista se realizó en octubre de 2017 en una interacción cara a cara con el acompañante y fue videograbada para su posterior análisis.

El análisis de la entrevista se basó en la identificación de emociones y situaciones desencadenantes, recurriendo para ello a la Teoría de la Estructura Cognitiva de las Emociones (llamada teoría OCC) (Ortony, Clore & Collins, 1996), tal y como lo hacen García-González y Martínez-Sierra (2016) en su investigación.

Perfil emocional de Karla

Karla (seudónimo que le hemos asignado) es una profesora de 30 años de edad, es licenciada en matemáticas y computación. Se ha desempeñado como docente en bachillerato durante 4 años. Su perfil emocional (ver Figura 2) se encuentra formado por emociones positivas y negativas.

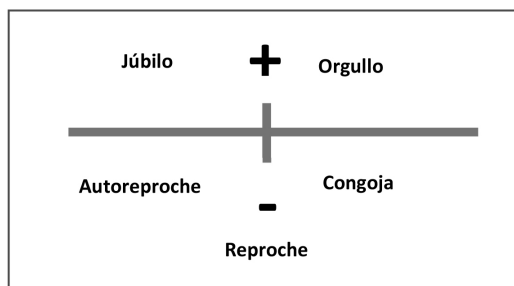


Figura 2. Perfil emocional de Karla

A continuación, centrados en las definiciones de la OCC y ejemplificadas con extractos de la entrevista, describimos cada una de las emociones que componen el perfil emocional de Karla. En la evidencia resaltamos en cursivas las palabras emocionales y en negritas las situaciones desencadenantes.

Júbilo

Esta emoción se define por la SEP como “contento por un acontecimiento deseable”. En el caso de la profesora, estar frente a grupo y enseñar son acontecimientos deseables que cuando los realiza desencadenan en ella sentirse contenta.

Karla: *Me siento feliz al poder compartir los conocimientos que tengo con los alumnos, por qué sé que se llevan algo de mí, me siento bien, me siento satisfecha.*

Karla: *Me gusta mucho estar frente a grupo, me gusta mucho enseñar lo que sé, compartirlo, me siento feliz, satisfecha al hacerlo.*

Orgullo

Esta emoción se encuentra relacionada con la relación ante los agentes, esto es, las personas que se vuelven desencadenantes de las emociones que podemos experimentar. El orgullo, es una emoción particularmente desencadenada por nuestras propias acciones, y se define como “aprobación plausible de uno mismo”. Karla encuentra plausible el hecho de que pueda ayudar a los estudiantes a resolver sus dudas dentro o fuera del salón de clases, ella se considera un ejemplo para los estudiantes cuando lo hace, de ahí que esta acción la haga sentirse orgullosa.

Karla: También *es bonito* como docente **ver que tus alumnos se te acercan para preguntarte dentro y fuera del salón de clases**, cuando se acercan para que **los saques de una duda de tu materia o de otra materia**, *para ellos eres un ejemplo*, alguien en quien confían para llegar a ese grado de acercarse y preguntarte de alguna materia que no entienden, eso para mí *es agradable*.

Autoreproche

Esta emoción se encuentra relacionada también con los agentes, y se define como “desaprobación de una acción censurable de uno mismo”, lo que significa que las acciones de la misma persona son las que desencadenan la emoción. En este caso, Karla se considera responsable de que sus estudiantes no entiendan lo que les explica, se asume culpable de la situación y se siente triste por ello.

Karla: *Me siento triste cuando veo que no le entienden a lo que explico durante la clase, siento un poquito de culpabilidad hacia a mí. Por mi culpa no entienden, por no entender bien el tema, no lo explico bien y eso me hace sentir triste.*

Reproche

El reproche es un tipo de emoción cuya situación desencadenante son las personas que nos rodean, y se define como “desaprobación de una acción censurable de otro”. Karla experimenta reproche por sus alumnos que no prestan atención en clase, desaprueba su comportamiento y les recrimina que no les interese que ella está esforzándose por explicarles.

Karla: Cuando veo que en la clase no ponen interés, no ponen atención, *me siento molesta, me da coraje*, porque yo estoy explicando, estoy dando lo mejor que puedo y a ellos no les importa, tampoco les importan sus compañeros que están poniendo atención. Es **una distracción para los que ponen atención y para mi estar tratando de meterlos**, de incluirlos en la clase, en verdad *es molesto*.

Congoja

A este tipo de emoción la desencadena los eventos, y se define como “descontento por acontecimiento indeseado”, en el caso de Karla son dos eventos los que desencadenan su congoja, la evaluación y que los estudiantes no entiendan cuando ella explica en clase.

Karla: Al momento de evaluar me siento un poquito triste porque **muchos de los estudiantes no reúnen la cantidad de puntos aprobatorios**, *me siento triste* porque no me gustaría estar en su lugar, no me gustaría mandarlos a extra [examen], y es que como alumnos se siente feo saber que estás en la cuerda floja, saber que vas a reprobar... y eso es lo que me gustaría evitar, para que no se vayan a un examen extraordinario.

Karla: Cuando los estudiantes no me entienden, siento *impotencia, incapacidad*, impotencia por no saber qué hacer, qué aplicar, alguna estrategia quizá para que ellos puedan comprender lo que yo les estoy explicando y se las haga un poquito más fácil la clase.

Estos resultados del perfil emocional de Karla nos llevaron a reafirmar que ella es idónea para el acompañamiento docente que pretendemos. Y es que las emociones que Karla experimenta en su aula tienen consecuencia directa en su práctica docente. Ella comentó que cuando los alumnos no entienden los temas, emoción de auto-reproche, no le dan ganas de ir a trabajar al otro día que experimenta esa emoción, o simplemente busca algún pretexto para no tener esa clase, incluso busca cualquier pretexto para evitar el grupo. Cuando experimenta emociones positivas, el caso del orgullo y el júbilo comenta que se siente motivada y se refleja en que prepara mejor su clase.

c) Definición del periodo del acompañamiento

El periodo del acompañamiento será de un año, de febrero-2018 a febrero-2019. Consideramos este periodo suficiente para poder desarrollar las actividades que hemos esbozado para el acompañamiento docente.

d) Definición del espacio físico del acompañamiento

El espacio físico del acompañamiento consta de dos sedes, la primera es la escuela donde Karla imparte clases. Se trata de la preparatoria número nueve de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Ésta se ubica en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, y corresponde a un bachillerato de tipo general, particularmente trabajaremos con dos de sus grupos de cuarto semestre en la materia de estadística, los grupos están conformados por 25 alumnos. La elección de los grupos obedece a que queremos conocer si la docente presenta las mismas emociones con diferentes alumnos en una misma asignatura, mientras que la elección de la asignatura obedece a que durante la entrevista Karla comentó que la materia de estadística es la que más se le dificulta enseñar.

La unidad de aprendizaje de estadística se encuentra ubicada en el cuarto semestre dentro del plan de estudios 2010 de la Universidad Autónoma de Guerrero, se encuentra dividida en tres unidades de aprendizaje:

- I. El azar y su medida
- II. Estudio de una variable
- III. Estudio de dos variables

El curso es único y se imparte en tres horas semanales, un total de 48 horas en el semestre.

La segunda sede de acompañamiento son las instalaciones de la Maestría en Docencia de la Matemática, de la Universidad Autónoma de Guerrero, en ella se pretende hacer las entrevistas y encuentros con la acompañada cuando sea necesario.

Conclusiones

La motivación del estudio pretendido está basada en la influencia de las emociones en la práctica docente, debido a que se ha reportado que las emociones negativas de los profesores de matemáticas como el estrés, la congoja, o la ansiedad matemática, por no dominar los contenidos del currículum de matemáticas, afectan sobremanera su labor docente. Centrados en el conocimiento emocional del profesor de matemáticas, pretendimos realizar un acompañamiento docente, mismo que concebimos como un proceso centrado en el conocimiento emocional de un profesor de matemáticas (acompañado) que tiene como fin la regulación de sus emociones negativas con la ayuda de un experto (acompañante).

El acompañamiento docente que proponemos está formado de seis etapas, que van desde la planeación del acompañamiento, lo que implica la selección de los participantes y las actividades a realizar, hasta el logro de la regulación emocional pretendida.

Hasta el momento hemos avanzado con la primera fase, tenemos ya seleccionada a la acompañada, se trata de Karla, una profesora de bachillerato. Ella experimenta emociones negativas como el reproche, el autorreproche y la congoja durante la enseñanza de las matemáticas, estas emociones influyen en su motivación para asistir a clases, pues cuando las experimenta no tiene ganas de asistir a ellas. Creemos que el caso de Karla puede ser valioso para trabajar la regulación emocional en el acompañamiento docente.

Con el acompañamiento docente pretendemos contribuir a la investigación del Dominio Afectivo, con una propuesta concreta de regulación emocional, que es necesaria pero aun inexistente en este campo.

Referencias

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2016). "How Does It Feel to Become a Teacher? Emotions in Teacher Education." *Social Psychology of Education*, 19(3), 451-473.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 311-328. doi: <http://doi.org/10.1007/s10649-010-9260-7>

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Coppola, C., Di Martino, P., Pacelli, T., & Sabena, C. (2012). Primary teachers' affect: A crucial variable in the teaching of mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 17(3-4), 101-118.
- Davidson, J. & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Madrid: Destino.
- Di Martino, P., & Sabena, C. (2011). Elementary pre-service teachers' emotions: shadows from the past to the future. In K. Kislenko (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs XVI, Tallinn University*, 89-105.
- García-González, M. & Pascual-Martín, M. (2017). De la congoja a la satisfacción: el conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 8(15), 133-148.
- García-González, M. & Martínez-Sierra, G. (2016). Emociones en profesores de matemáticas: un estudio exploratorio. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX*, 247-252. Málaga: SEIEM.
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática Emocional*. Madrid: Narcea.
- Hannula, M. S., Liljedahl, P., Kaasila, R., & Rösken, B. (2007). Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. In J.-H. Woo, H.-C. Lew, K.-S. P. Park, & D.-Y. Seo (Eds.). *Proceedings of 31st Annual Conference for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 1, pp. 153-156). Seoul, Korea.
- Lewis, G. (2013). Emotion and disaffection with school mathematics. *Research in Mathematics Education*, 15(1), 70-86. doi:10.1080/14794802.2012.756636
- López, C. & Valls, C. (2013). *Coaching educativo, las emociones al servicio del aprendizaje*. México: SM.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1996). *The cognitive structure of emotions*. (J. Martínez y R. Mayoral, traductores). España: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1988).

- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 257-315. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rodríguez, J., Guevara, A. & Viramontes, A. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 7(14), 45-67.
- SEP (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar.
- Schutz, P., y Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers lives. En P. Schutz, y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers lives*. New York: Springer.
- Schutz, P., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.
- Villarreal, A. L. (2016), *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango*. Mexico: IISUE educación.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.

Correo-e: josueramos8224@gmail.com, mgargonza@gmail.com