
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

¿Hay lugar para lo emocional en la enseñanza de la física universitaria? Un acercamiento desde el relato del docente

Pamela Aguirre-Arancibia y Felipe Marín-Álvarez
Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

Recibido: 28 de noviembre 2023 - Revisado: 17 de mayo 2024 - Aceptado: 17 de junio 2024

RESUMEN

El presente artículo de investigación cualitativa indaga en el proceso de enseñanza y el vínculo emocional de un grupo de docentes de la asignatura de física, impartida en el departamento de ciencias físicas en una universidad privada chilena. El objetivo del estudio fue mostrar las experiencias emocionales de un grupo de docentes en el área de física universitaria, en contexto de su trabajo, considerando las características con las que se desarrollaba su docencia. Se implementaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes vinculados a cátedras de ciencias físicas. Los resultados, mediante un análisis de contenido realizado al corpus de las entrevistas, señalan que existe una percepción de ansiedad relacionada con la escasez de herramientas de apoyo con las que se desarrolla la docencia, junto a un agotamiento debido a la adopción de enfoques tradicionales en la enseñanza de la física, falta de apoyo emocional y percepciones de descuido en el proceso de enseñanza. Se espera que estos elementos sean considerados para propiciar un clima de apoyo y contención emocional a los docentes de física universitaria.

Palabras clave: Física universitaria; docencia universitaria; estrés; emociones.

*Correspondencia: Pamela Aguirre Arancibia (P. Aguirre).

 <https://orcid.org/0009-0006-0935-0922> (paguirre@unab.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-2345-3104> (felipe.marin@unab.cl).

Is there a place for the emotional in the teaching of university physics? An approach from the teacher's story

ABSTRACT

This qualitative research article explores the teaching process and emotional bond of a group of university physics teachers at a private Chilean university's physical sciences department. The study aimed to illustrate the emotional experiences of a group of university physics teachers, considering the characteristics that shaped their teaching style. Six teachers from physical sciences departments participated in semi-structured interviews. The results, derived from a content analysis of the interview corpus, reveal a sense of anxiety stemming from the limited availability of teaching aids, fatigue stemming from the use of conventional physics teaching methods, a deficiency of emotional support, and a sense of neglect in the teaching process. We anticipate considering these elements to cultivate a supportive and emotionally contained environment for university physics teachers.

Keywords: University physics; university teaching; stress; emotions.

1. Introducción

En el contexto de las experiencias socioafectivas a nivel mundial, las instituciones educativas han estado involucradas en procesos estructurados y exigentes, caracterizados por altos niveles de estrés (Castro y Sanchez, 2013). Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las/los docentes han experimentado situaciones emocionales que se intensifican cuando el contenido es de mayor dificultad (Camino et al., 2019). Además, estas situaciones de enseñanza se han caracterizado por la relación con las/los estudiantes, relevando la presencia de emociones durante todo el proceso (Ramos y García, 2018). Adicionalmente, la competencia entre las instituciones educativas, debido al aumento de oferta educativa, ha alterado considerablemente el campo de trabajo (Tobón, 2006), generando ansiedad y estrés en el trabajo docente, afectando los procesos de enseñanza (Collazo y Hernández, 2011). Así, se ha requerido que los docentes adapten diversos enfoques metodológicos conforme a las nuevas exigencias laborales institucionales produciendo una sobrecarga laboral y altos costos emocionales (Ortega, 2018). De esta forma, las y los docentes han tenido que adaptar su docencia a las exigencias, intentando compatibilizar tiempos entre su trabajo docente y vida personal (Gatti, 2017), sumado al desafío de las instituciones educativas por el cambio constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vázquez, 2001).

A partir de lo anterior, se ha evidenciado la existencia de restricciones en la academia, caracterizadas por incertidumbres, dando paso a diversos estados emocionales en las/los docentes, lo que afecta su rendimiento y su gestión académica (Pacheco et al., 2018). Por ello, se hace cada vez más necesario revelar la importancia del sentir de quienes ejercen docencia, entendido como una herramienta para conocer la percepción global del personal y poder avanzar en medidas institucionales que apoyen a sus docentes (Campos, 2012).

El clima laboral también se entiende, según Puchol (2005), como un clima moral laboral, determinado por el estado emocional de quienes lo conforman, lo cual es un elemento fundamental en esta investigación, ya que se busca comprender la experiencia emocional de un grupo de docentes de física universitaria en el proceso de enseñanza que están llevando

a cabo. Incluso se puede considerar el constructo de la cultura institucional, ya que cuando una universidad decide estudiar el clima institucional, está abierta intrínsecamente a realizar cambios para adecuar las percepciones de los docentes, como señala [Schein \(2004\)](#) al afirmar que la cultura es un conjunto de normas sociales aprendidas a través de la experiencia grupal. Centrarse exclusivamente en los estudiantes invisibiliza las alteraciones emocionales en los docentes, lo cual destaca la importancia y los esfuerzos de la comunidad educativa para abordar estos temas ([Vaquero y López, 2018](#)). Por lo tanto, se requiere un lenguaje inclusivo, resiliente y autorregulado ([Briceño y Retamal, 2021](#)), donde las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean consideradas ([Meléndez, 2016](#)), ya que ayudan a establecer relaciones con los demás, manteniendo un constante apoyo y contención desde las instituciones educativas ([Basurto y Farías, 2022](#)). Y es que las emociones desempeñan un papel fundamental en todas las áreas de la vida, ya que regulan y permiten orientar las acciones de manera eficiente ([Fernández, 2009](#)). Tal como enseña [Maturana \(1992\)](#), es necesario reevaluar los modos de pensar, actuar, sentir y comunicar, que con el paso de los años se han estancado en nuestra convivencia humana.

1.1. La enseñanza de la Física Universitaria

Los estados emocionales representan un momento revelador en la educación, donde a partir del manejo y regulación de las emociones, se pueden transformar en prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas ([García, 2012](#)). El ejercicio docente en las asignaturas de física universitaria está marcado por la complejidad que se requiere, donde las estrategias pedagógicas implementadas promueven el esfuerzo y habilidades de pensamiento crítico de las/los estudiantes ([Altuve, 2010](#)). Así, las cátedras de física se implementan bajo una clásica presentación magistral, donde el docente explica conceptos y aplicaciones cotidianas ([Palacios, 2007](#)). Por ejemplo, en la enseñanza de las Leyes de Newton y la enseñanza de la mecánica de fluidos ([López et al., 2023](#)), se observa que las estrategias implementadas en el aula resultan complejas debido a la naturaleza del contenido, el que puede vincularse a otras áreas como energía, mecánica, así como procesos tecnológicos y científicos ([Bueche et al., 1991](#)).

Por otro lado, la investigación educativa en los últimos años ha evidenciado una mayor deserción de estudiantes de la carrera de física universitaria ([Ferreira y González, 2000](#)). Por lo general, resulta bastante desafiante lograr que los estudiantes comprendan la física, especialmente considerando que muchos ingresan a la universidad con deficiencias en sus habilidades de estudio y una preparación escolar deficiente, lo cual complica aún más la labor docente y demanda un mayor compromiso, motivación y apoyo por parte de los docentes ([Montico, 2004](#)). A raíz de esto, el estrés está presente en casi todo momento debido al esfuerzo que se requiere en la preparación de clases y su desempeño ([Rodríguez et al., 2009](#)), por lo que las emociones en la enseñanza universitaria requieren especial atención pues se asocian a malos indicadores de salud mental en quienes la enseñan ([Avilés et al., 2020](#); [Gómez, 2019](#)).

1.2. La experiencia emocional de las/os docentes de Física Universitaria

Las emociones se pueden identificar y todo lo que surge de ellas forma parte de la llamada experiencia emocional (Mujica et al., 2018), siendo reconocidas como fenómenos complejos multidimensionales (Gargurevich, 2008). Así, en la docencia universitaria, la falta de apoyo, junto a sensaciones de estrés prolongado, pueden generar desorganización en el trabajo y una disminución del desempeño docente, asociado al síndrome de *Burnout* (Rodríguez et al., 2017). Este síndrome se caracteriza por el estrés crónico en el trabajo y el cansancio emocional, debido a la dependencia laboral y poco tiempo para el disfrute personal que afecta la calidad de vida de las personas (Rodríguez et al., 2017). Todo ser humano en el ámbito de su propia vida desarrolla emociones, por lo que reconocerlas es plantear un 'saber vivir' (Maturana, 1992), aspecto fundamental para que la enseñanza se desarrolle sobre propuestas de mejoramiento de condiciones laborales. Así, el estrés se ha transformado en una afección que se presenta cada vez con mayor frecuencia, donde en las instituciones educativas se ha observado numerosos casos en los docentes debido a todos los cambios sociales y políticos, incluso sumado a la pandemia Covid-19 (Avilés et al., 2020).

Las/los docentes, al intentar adaptarse a las exigencias, presentan problemas sociales, personales, emocionales y físicos, por ejemplo; pocas relaciones interpersonales, autoexigencia, ansiedad, insomnio y sedentarismo, donde la presencia de estrés ha afectado negativamente su comportamiento, generando pérdida de la energía y problemas emocionales, desencadenando cuadros depresivos importantes (Fuster et al., 2019). Por esta razón, se entiende que las emociones son dinámicas corporales presentes en toda acción que se realiza, así como en los aspectos educativos (Lowen, 2014), donde al analizar la complejidad del cambio que se desarrollen, se puede incorporar el papel que juegan las emociones en el quehacer docente (Hargreaves, 2000).

Por otro lado, las nuevas tecnologías implican la necesidad de pensar en procesos innovadores en el aula (Onrubia, 2007), donde la pandemia levantó diversas aristas a nivel mundial, impactando en las instituciones de educación, las que virtualizaron la docencia, y con ello, se complejizó aún más el nivel de carga laboral y emocional de las/los docentes (Marín, 2022). En esta línea, las TIC's son herramientas tecnológicas que aportan a la docencia de manera significativa e innovadora, permitiendo que los docentes puedan interactuar con sus estudiantes, motivando la participación e interés (Villacres et al., 2020). Sin embargo, la implementación de estas tecnologías requiere de más trabajo, esfuerzo y tiempo de las/los docentes, sumando limitaciones en la formación tecnológica de algunos profesionales y la persistencia de metodologías de enseñanza tradicionales (Valenzuela, 2006). Si bien las tecnologías digitales abren un mundo de posibilidades de uso e integración de la física (Díaz et al., 2016), requiere de un compromiso y tiempo para su ejecución, lo que releva la importancia de no olvidar aspectos emocionales (Tao et al., 2019).

2. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa para este estudio, centrándose en el relato de los docentes. La metodología cualitativa busca comprender de manera holística y compleja los puntos de vista de las/los participantes en un entorno natural (Gómez y Nery, 2019). Se utilizaron entrevistas anónimas semiestructuradas con profesores de física universitaria, permitiendo analizar el discurso y comprender los significados asociados a sus relatos (Guerrero et al., 2017). Las/los docentes participantes experimentaron diversas situaciones individuales que desencadenaron diversas emociones, posibilitando su estudio, comprensión e interpretación (Guerrero et al., 2019). El enfoque metodológico adoptado fue el hermenéutico, que tiene como objetivo comprender los fenómenos expresados por la persona (Fuster et al., 2019).

Antes de participar, los profesionales firmaron un consentimiento informado, elaborado según las directrices de la investigación, donde se explicaron los objetivos de la investigación y la confidencialidad de los datos, participando todos de manera voluntaria. El diseño del estudio se enmarcó en la perspectiva fenomenológica o interpretativa, considerada la más adecuada para comprender las experiencias individuales de los participantes (Salgado, 2007). Esto permitió comprender las percepciones y sensaciones de las/los docentes y analizar los fenómenos desde una perspectiva construida, mediante el análisis de contenido y temas específicos (Sampieri, 2018). En este sentido, el enfoque fenomenológico facilitó la descripción de las características relacionadas con las experiencias individuales y subjetivas de las/los participantes, fundamentando el fenómeno de estudio y permitiendo una comprensión con sentido (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

2.1. Los participantes

La muestra utilizada en este estudio fue no probabilística y por conveniencia (Sampieri, 2018). Estuvo compuesta por 6 docentes que trabajan en el departamento de física de una universidad privada chilena. Aunque la institución cuenta con un cuerpo académico altamente capacitado y con un dominio sólido de los contenidos curriculares, se identificó una carencia en programas de formación en convivencia y apoyo emocional para las/los docentes. Esta situación representa un desafío crítico, ya que genera una sobrecarga laboral tanto en la planta académica como en la labor docente.

2.2. El instrumento de recogida de información

Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un experto y se clasifican en tres dimensiones. Algunas de las preguntas se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada

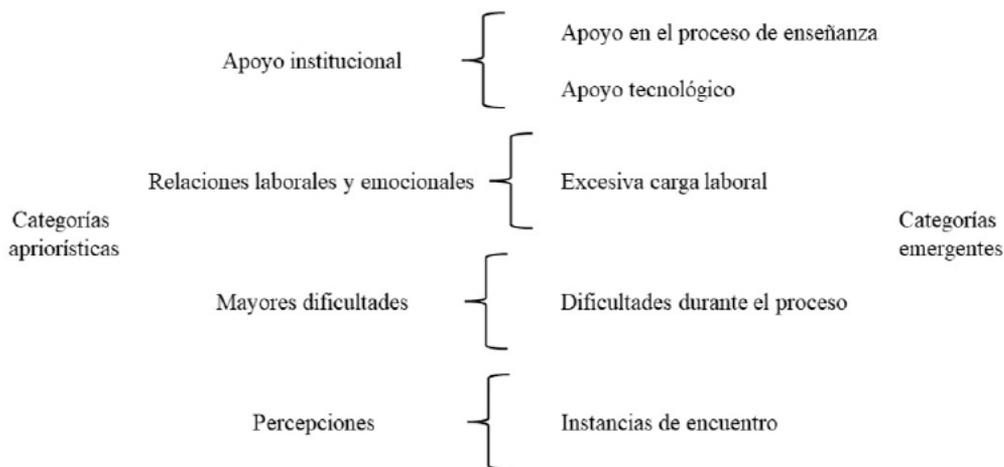
Preguntas	Dimensión
¿Cuál es su formación inicial?	Aspectos generales
¿Cuántos años en ejercicio lleva?	
¿Qué edad tiene?	
¿Cuál/es cree son los soportes que la institución le brinda para su docencia?	Proceso de enseñanza
¿Cuál/es son las principales dificultades en el desarrollo de su docencia?	
¿Cómo se siente al iniciar una clase?	Emociones en la docencia
¿Cómo se siente cuando se presentan conflictos en su asignatura?	
¿Cómo aborda sus emociones en el proceso de la enseñanza? ¿Qué importancia les da a sus emociones en el desarrollo de la docencia?	

Nota: Elaboración propia

El corpus corresponde a la transcripción de las entrevistas. Se abordó un análisis de contenido semántico, correspondiente a una técnica destinada a formular conclusiones reproducibles y que pueden aplicarse a herramientas para evaluar un contexto (Krippendorff, 2004). Además, el principal foco fue el análisis de los mensajes entregados en las entrevistas, con el fin de representar la reproducción de todos los mensajes. De esta manera, fueron construidos un set de categorías apriorísticas y emergentes, tal como se muestra en la figura 1. Las/los participantes fueron anonimizados e identificados con un código alfanumérico, donde, por ejemplo, "E1" representa al primer entrevistado y así sucesivamente.

Figura 1

Esquema de categorías



Fuente: Elaboración propia.

3. Presentación de Resultados

3.1. Apoyo institucional

Realizadas las entrevistas, se identificó un relato constante por parte de los entrevistados que indicaba la existencia de apoyo en el proceso de enseñanza, así como también un respaldo relacionado con el uso de herramientas tecnológicas. Esto se manifiesta en relatos de los entrevistados, tales como “el apoyo con el que yo cuento y más importante, es una especie de línea directa o de entendimiento con los directivos” (E1), se suma “está el uso de plataformas digitales para hacer docencia y nosotros tenemos las simulaciones computacionales” (E2), en esta línea se indica que “la institución tiene la infraestructura y el material necesario como para ejercer una buena docencia” (E3). Además, “una de las cosas que tienen y me gusta mucho es la biblioteca, tener el apoyo bibliográfico es genial” (E5). Asimismo, los docentes reconocieron aspectos de relacionamiento con los responsables del proceso educativo, conversaciones de pasillo, pausas casuales, que no cumplen la razón de temáticas de índole laboral y soporte en el aula, por ejemplo: “en los cursos base siempre hay un coordinador al que yo le puedo preguntar, pero, generalmente están muy ocupados, porque tienen que estar con 15 profesores más los cursos que dictan ellos” (E5). Por otro lado, desde el punto de vista de los recursos materiales se detalla lo siguiente: “los plumones me los tengo que comprar yo, dan la opción de un plumón que debo recargar yo, y quita un montón de tiempo” (E4), esto instala la importancia de recursos de apoyo en el quehacer académico y que no pueden ser ignorados, señalan que gran parte del trabajo lo trasladan a su hogar y que mantienen responsabilidades adicionales, pues “las plataformas te ayudan a mostrar el material, pero, la preparación y la corrección de pruebas te quita mucho tiempo, más en cursos tan grandes y numerosos” (E6). Es decir, se puede evidenciar que la interacción con la familia o disponer de tiempo para actividades personales, queda opacado por el cumplimiento de actividades laborales.

Las principales características del uso de tecnología en el proceso docente estuvieron marcadas por el uso de plataformas tecnológicas instaladas en la institución, así como también entrega de Tablet, salas con sistemas con tecnología interactiva y programas computacionales, por ejemplo: “tenemos buenos computadores, los estudiantes tienen buenos PC, la

sala interactiva tiene buenos simuladores” (E3), además los entrevistados añaden “en la plataforma se puede subir todos los ítem o plan de estudio de la asignatura, tareas y correcciones de material de estudio, eso facilita la información tanto para nosotros como para los estudiantes” (E6). Esto permite considerar que la tecnología puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza, junto a ello, resulta posible innovar en el quehacer laboral, logrando virtualizar algunas asignaturas, pero modifica la relación entre individuos y su entorno. En este sentido, se indica “encuentro que son súper útiles y necesarias, ya que estamos en la era del internet y es necesario aprovechar al máximo estos recursos para lograr una buena conexión con los estudiantes dentro y fuera del aula” (E5). Las tecnologías se instalan como herramientas importantes en la educación, entendiendo que pueden ser un buen apoyo, pero, declarando que aporta, pero no lo suficiente como las clases presenciales y métodos tradicionales. En esta línea, “yo diría que ahora es solo un respaldo para la clase presencial, es muy de la época actual, pero no sé si son tan buenas desde el punto de vista docente, es informal” (E2), se suma al relato de los entrevistados que, traspasar el trabajo a plataformas tecnológicas es una responsabilidad adicional y las/los estudiantes no mantienen una responsabilidad e interacción con su obligación de estudio en plataformas, por ejemplo: “son un buen soporte, ahora que los alumnos lo vean o no es otra cosa” (E6), detallando que “en cursos más avanzados prácticamente no ocupo plataformas, son más de pizarrón” (E4). Lo que instala la necesidad de profundizar más en el uso de tecnologías implementadas y la forma de aprovechar al máximo los recursos disponibles en plataformas tecnológicas utilizadas.

3.2. Relaciones laborales y emocionales

En esta categoría se observaron relatos marcados por una cierta inestabilidad emocional. De este modo, surgió la categoría emergente “excesiva carga laboral” donde el entorno de dinámicas de ansiedad se hace presente. Los entrevistados indican una serie de emociones que afectan su estado físico y mental, la interacción se reduce a obligaciones laborales, tiempos definidos, dejando de lado prácticas cotidianas de relacionamiento social, “Siento que uno emocionalmente se cansa, pero de repente es ese cansancio que es más emocional que un cansancio físico, no son los recursos, si no que cansancio emocional, mental y uno se da cuenta de eso cuando hasta salir o descansar uno las siente agotadoras” (E1); “otra cosa que dificulta mucho la pega, es el tiempo de preparación del material que uno tiene, si bien es cierto uno es un experto como profesor, uno igual tiene que preparar la clase, corregir y evaluar, siempre hay algo nuevo o una manera nueva de entregar los conocimientos a los alumnos” (E3). Se requiere de un esfuerzo adicional en la implementación de clases y se debe disponer de elementos necesarios para mantener y ejecutar sus actividades de aula, como detalla el siguiente entrevistado “cuando uno ve que la respuesta no llega al estudiante, uno debe cambiar la estrategia y ese cambio requiere dedicación y es tiempo que no tenemos” (E3). Asimismo, las principales características para adaptarse a nuevas estrategias estuvieron marcadas por sacrificar espacios personales, sumado a la ansiedad que genera que las/los estudiantes validen al docente en su entrega de conocimiento, por su calidad de docente y no por la dificultad o condiciones de entrada que tiene cada estudiante.

En este contexto, los entrevistados indican “si les caes mal al estudiante te evalúan mal, los alumnos le ponen mucho énfasis a eso, entonces uno está constantemente pensando eso, en que tienes que agradarle al alumno, si les va mal a los alumnos te van a retar y te pueden dejar sin cursos” (E4), sumado a “la evaluación docente es importante, de eso depende los cursos te den en el semestre, y de eso mismo depende si vas a pagar el arriendo este semestre o no” (E4). En un segundo aspecto, las condiciones para desarrollar el trabajo de los entrevistados se limitan a la aprobación de parte del alumnado, lo que mantiene factores de inestabilidad, sienten la necesidad de ser validados y evaluados positivamente en sus prácticas cotidianas

en el aula. Los docentes revelan también presión en relación al trato con las/los alumnos, adicionando que “creo que en las instituciones privadas nos dan a conocer que el alumno es como un cliente, y el cliente siempre tiene la razón, de ellos depende la nota que te pongan, de que los alumnos estén contentos y tú hagas bien la pega, como uno es docente a honorarios, siempre tiene esa presión y uno debe asegurar la pega” (E4), argumentando “igual da nervios, porque si no llevas un material bien preparado, no sabes cómo puedan reaccionar los alumnos y eso te frustra un poco” (E6). En esta línea, los estados de autocuidado son mínimos, se mantiene un ambiente de presión contante por mantener un trabajo minucioso, sin generar problemas ni conflictos en el proceso, sin levantar valoraciones erróneas sobre su trabajo, por ejemplo: “si se presenta un conflicto uno trataba de resolverlo, pero si no tienes apoyo de la unidad no se puede resolver, persiste en el tiempo y los alumnos se agotan de eso, afecta la clase y uno como profe, pierdes credibilidad” (E5). Desde el punto de vista emocional los docentes argumentan que “todos sentimos estrés, preocupación por los estudiantes, todos sentimos esa carga, uno tiene esa cosa extraña que uno debe ser responsable y dejas de lado otras cosas importantes” (E1). En el análisis de las entrevistas se evidencia una ausencia de entusiasmo por el desarrollo del proceso educativo junto a expresiones de cansancio y agotamiento por el deber de cumplir las actividades y objetivos del curso, “la carga de profesor siempre es intensa, ya que el profesor no solo hace clases, también debe preparar las clases, corregir y retroalimentar, entonces si no alcanzas a corregir, por ejemplo, debes recurrir al tiempo que le dedicas a la familia, es decir en casa me ven preparando clases” (E3). Asimismo, se detalla la importancia de la responsabilidad del personal a cargo, por ejemplo: “la unidad respectiva que esté a cargo debe ser el primer agente para conversar con las personas y plantear sus problemáticas o carga laboral, la salud física y emocional son salud y debemos ponerle pie” (E2).

De las entrevistas realizadas en la categoría de relaciones laborales y emocionales, los docentes entregaron un diálogo abierto respecto a sus vivencias experimentadas a nivel personal, transmitiendo las ventajas y desventajas del proceso emocional en la docencia.

3.3. Mayores dificultades

Las dificultades conllevan a estados de inseguridad y entorpecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, argumentados en la categoría emergente “dificultades durante el proceso” donde se evidencian problemas en el aula por mantener clases con sobrecarga de alumnos. Sobre el análisis de esta categoría, se observa preocupación por el panorama producido por salas con gran número de estudiantes y con baja formación educacional, por ejemplo: “una de las grandes dificultades es el número de estudiantes por curso, para un profesor que trabaja para un número grande de estudiantes, es muy complicado” (E3), donde se expresa “sobre todo para asignaturas como esta, donde se necesita interacción permanente y continua con el estudiante, donde son materias un poco complejas” (E3).

Partiendo desde una visión sobre que los procesos con los estudiantes están marcados por desafíos e impacta en el vínculo docente/estudiante, la buena relación es fundamental para el docente como actor protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las/los estudiantes, motiva y forma futuros profesionales. Además, se indica que “cuesta mucho la retroalimentación con los estudiantes, se debe mostrar las evaluaciones, resultados, su nota, y dejar claro en que se equivocó, pero cuando el número de estudiantes es muy alto cuesta hacerlo bien” (E4). Así como también, se transparenta la problemática de recibir estudiantes con problemas de aprendizaje, que dificultan la entrega de contenidos planificados, “me tocó hacer un curso de física avanzada y la base de los chiquillos era muy mala, tuve que empezar de nuevo, repasar semanas para que no todos perdieran el curso y eso es tiempo que no tienes” (E4). Por otro lado, en el trabajo en el aula “me ha tocado que la sala no tiene las

suficientes sillas para todos los alumnos y tienen que estar sentados en la escalera” (E4), se adiciona que “existe probablemente un problema de salas, más alumnos de los que caben en una sala” (E2). En esta línea, se declara “que con tanto alumno es tediosa la pega, lenta y eso deshumaniza un poco y uno corrige así no más, pero cuando uno tiene un apoyo, se conversa, se discute y avanza, no es tan mecánico y te relacionas mejor” (E1); “muchas veces he sentido que la estructuración de las asignaturas bases de las carreras no se están aprendiendo bien, entonces cuando las/los alumnos llegan a cursos avanzados no saben, y tengo que enseñar de nuevo” (E5). Considerando que, en el análisis de las entrevistas, se declara necesario generar iniciativas de trabajo colaborativo entre unidades, se observó una cierta recurrencia en los relatos de los entrevistados respecto a la dificultad de realizar clases según la situación académica base de las/los estudiantes, se mencionó, “siento que es un desfase entre unidades y son complejas, a mí se me presenta como tope y requiere de más trabajo de mi parte, porque debemos parar y enseñar la materia que no dominan o no podemos avanzar” (E5). Sumado a mayores dificultades que narraban los entrevistados, los contenidos bibliográficos no apoyan el proceso de enseñanza, por ejemplo, material de soporte desactualizado, “los libros que dan en la bibliografía para preparar las clases no van la que recomiendan, los contenidos no aparecen en esos libros y nos atrasamos con el plan organizado, es una dificultad en el proceso” (E6); “debemos organizarnos en el momento con el otro profesor, que tanto profundizamos en la materia o hubiésemos tenido problemas si no nos alineamos” (E6). En esta línea, los entrevistados señalan un trabajo adicional en la planificación de clases, argumentando ocupar parte importante de su tiempo en preparación de material y de coordinación.

3.4. Percepciones

Con el análisis al corpus, se levantan nuevas categorías que tienen relación con las percepciones de los docentes, donde los entrevistados fueron consultados sobre la aparición de emociones en el proceso, en el análisis al corpus, se da cuenta de percepciones de satisfacción en su trabajo personal, así como también, agobio, ansiedad y agotamiento frente a un panorama de sobrecarga, lo que se puede ver reflejado en el desarrollo de su docencia. Así mismo, todos los participantes consideran fundamental la aplicación de una educación emocional, contención y de apoyo en el proceso docente. En esta línea, los entrevistados nos indican, por ejemplo: “yo sentí, que llegaba a la casa agotado, cansado, que todas las cosas que pasaban en mi entorno me enojaba o me daban rabia, tuve que tratarme con un psiquiatra porque sentía mucha presión con el trabajo, pero después de que fui al médico logré enfrentar de manera distintas los procesos” (E1), reforzando la idea en cada entrevistado respecto a que los estados emocionales son de importancia y requiere de atención.

También se indicó “esto de las emociones es una realidad, porque tenemos un montón de cosas y que de repente a uno le afectan o uno tiene que buscar cómo controlarlas y no siempre se puede” (E3); “a nivel de institución, uno tiene que buscar con los colegas, con otros profesores/as para poder conversar estas cosas, no se tiene ese espacio de conversación, donde puedes expresar el sentirte agotado mentalmente y exponerlo” (E1). En esta línea, se manifiesta que el estado emocional de las/los estudiantes, interviene en su día a día, afectando un proceso de enseñanza efectivo, “si veo a un alumno estresado, yo mismo me estreso, porque soy ansioso, quiero que todo salga bien y aprendan, pido poca ayuda porque no quiero ser un cacho” (E4). Estos relatos, dan cuenta de las emociones instaladas en el proceso, en el que los docentes han dejado de lado su propia identidad, dando mayor importancia a la continuidad del proceso educacional que a su propio bienestar. Por ejemplo: “no nos dedicamos mucho a sentir, a preocuparnos de nuestros propios sentimientos, desde mi punto de vista al menos, me gusta que las personas se sientan cómodas en el contexto en el que estamos, eso me da comodidad” (E5). Los entrevistados, en su relato, normalizan la sobrecarga laboral, argu-

mentando una especie de costumbre en la forma que se desarrolla el proceso, por ejemplo: “afortunadamente estoy acostumbrado a trabajar con estrés, no es desconocido, tenemos alta tolerancia al estrés, porque cuando uno prepara clases le dedica mucho tiempo” (E6). En esta línea se expone “llegaba a la casa compartía un rato y me dedicaba a planificar clases o a corregir le daba ese espacio al trabajo en casa” (E6); “yo guardo tiempo para trabajar, me cuesta parar, siento que tenemos mucha auto exigencia, pasa mucho en el mundo académico, pero también sé que debo parar, pero eso se incentiva poco” (E1). De esta manera, la posibilidad de avanzar en apoyo docente es una tarea compleja, los entrevistados declaran que con apoyo profesional y emocional claramente mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje y su vida personal, logrando en el tiempo un cambio profundo, que dependerá en gran medida de las condiciones concretas de apoyo implementadas y una mejora sustancial de contención. En las entrevistas y su contenido, se detectan percepciones de estrés y agotamiento frente a un panorama de sobre carga laboral, por ejemplo: “Siento que uno se pierde un poco en la responsabilidad, corrigiendo, corrigiendo, converso un poco con mis hijos y me voy a dormir” (E1), siguiendo esta línea “cuando tengo mucha pega trabajo de noche, suelo dormir no tanto, no soy una persona que sale mucho, así que también los fines de semana trabajo hartito” (E5).

Por otro lado, se detecta que los problemas propios de las/los estudiantes también generan inestabilidad en los docentes, impactando en sus emociones. Se observa con frecuencia en el análisis de las entrevistas, que los docentes tienen la percepción de ser un referente frente al alumnado, con la responsabilidad de motivar y apoyar en todo sentido, por ejemplo: “los profesores muchas veces pasamos a ser una figura de admiración, un referente, los alumnos buscan respuestas y apoyo, impactando en decisiones personales de los propios alumnos” (E5); “no es solo una relación de profesor alumno, sino que se transforma en una relación de persona a persona y es inevitable no entablar relaciones emocionales con ellos” (E3). Respecto a la realización de clases, se detectan ciertas tensiones producidas por la baja motivación en la implementación de clases y su contexto en el aula, “uno va con todas las energías a entregar conocimiento, pero te desaniman en el transcurso de la docencia, porque no vez resultados o de repente vas a responder preguntas y te das cuenta de que no te están pescando y que los alumnos están mirando el celular” (E3); “es como una bofetada emocional, tú vas dispuesto con entusiasmo y te das cuenta de que las y los alumnos no te reciben muy bien o no están entusiasmados” (E3).

En esta línea, el análisis muestra una percepción distinta del contexto de las emociones, que se argumenta con los siguientes ejemplos, “las emociones son esenciales, pero, no te pueden dominar en tus funciones profesionales, mi opinión es que el trabajo no debe tener ninguna emoción comprometida, más allá de sentirte orgulloso de lo que estás haciendo o vergüenza si lo estás haciendo mal” (E2); “si uno está triste debes hacer la clase igual, si uno está alegre debes hacer la clase igual, evidentemente uno se puede ver afectado por circunstancias, pero al final del día debes hacer todo igual” (E2). La presencia de apoyo en el proceso docente es fundamental, factores que amortiguarían consecuencias nocivas y la presencia del síndrome de *Burnout* (Marrau, 2004). El tránsito emocional y rasgos de estrés en los docentes genera estados complejos de ansiedad, esto se debe a la sobrecarga laboral y en priorizar sus responsabilidades laborales por sobre las familiares y el disfrute personal. De este modo, respecto al análisis de las entrevistas, surgió la categoría emergente “instancias de encuentro” debido a la evidente necesidad por querer mantener espacios de autocuidado y de contención para las/los docentes. En los relatos se da cuenta de la importancia de estos espacios, como por ejemplo: “las instancias de encuentro son necesarias, uno lo hace cuando se encuentra con los colegas, pero oficialmente no existe ese espacio, las instancias de esparcimiento y de compartir deberían ser más seguidas, precisamente para esto, para controlar las emociones y para también incentivar el proceso que uno lleva” (E2) argumentando que, “yo no conozco a

nadie de mis compañeros en el ámbito de la decencia, creo que hacer un poco más de actividades o reuniones da el espacio de conocerse, de hablar ciertas problemáticas o vivencias, los honorarios por lo menos se sienten lejos, un poco invisibles y generar espacios de encuentro genera lazos con las personas” (E4).

En consideración con esta categoría, la importancia de conocer a sus pares y líderes de los procesos académicos queda mencionado en relatos como, “sería bueno conocerlos para ver el enfoque y la visión que tienen en la educación de los estudiantes y te apoyen en el proceso, para ir viendo cómo te adaptas a las situaciones que se te presentan” (E6). Por otro lado “tener espacios comunes para hablar con la gente, conversar más entre colegas, tener unos espacios en común donde después de almorzar y te sientes a conversar de cómo van las cosas, qué hacemos en el día a día” (E1). En el relato de los entrevistados se evidencia con recurrencia aspectos ligados a estados de soledad en el proceso de enseñanza “siento a veces mucho que pasa de la clase a la oficina y se genera un poco de soledad ahí” (E1); “esos espacios comunes para compartir, conversar un poco más creo que podría ayudar mucho” (E1), reforzando que “la institución va en el camino correcto creo yo, se están realizando talleres para trabajar las emociones de los docentes, pero, se deben generar instancias más adecuadas, precisamente para esto para apoyar a los docentes en su proceso emocional” (E3). Por otro, se puntualiza la importancia de mantener espacios institucionales para una buena relación con sus pares, apoyando la motivación y habilidades, logrando un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, por ejemplo: “los espacios deben ser en toda institución, no solo en la educación, con respecto al bienestar de las personas que trabajan en esa institución, tienen que estar permanentemente pendiente, se debe estar preocupado de cómo están los compañeros, es la forma de enfrentar los procesos” (E2); “se debe mirar las estadísticas de las instituciones que tienen acompañamiento docente, por ejemplo, existen instituciones que los alumnos tiene acceso a atención Psicológica, pero los profesores no pueden ir, sería interesante que los profesores pudiéramos acceder a eso” (E5); “si existe una mejora en el acompañamiento docente mejora la enseñanza, los profesores son un eslabón súper importante, después de ese tipo de acompañamiento mejoran y mejora todo el proceso de enseñanza- aprendizaje” (E5).

Así, se evidencia que “tener un grupo de docentes que esté apoyado emocionalmente, seguramente va a destacar por sobre otras instituciones que no la tienen” (E5) y “con instancias de apoyo te sientes más motivado, valorado, y eso se refleja en los alumnos, encuestas y evaluaciones docentes, mejora totalmente todo, la reputación de la institución mejora más aún” (E5). Respecto al análisis de las entrevistas frente a este panorama, se expone que, con un apoyo efectivo, los docentes enfrentarían un proceso docente con más confianza, al sentirse comprendidos, apoyados, enfrentarían su proceso docente con mejor disposición y motivación al implementar sus clases.

4. Conclusiones

Se evidencia en los docentes un cierto grado de inquietud frente a la ausencia de protocolos de contención emocional o estrategias de acompañamiento. Si bien los relatos dan cuenta de la existencia de recursos y materiales tecnológicos, necesarios para desarrollar su docencia, no existen instancias de soporte afectivo u otras que propicien un clima de estabilidad y acompañamiento emocional. Las aulas son espacios donde las emociones de los docentes forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin duda, la educación debe adaptarse a los nuevos tiempos, donde la salud mental es tan importante como la salud física (Alava et al., 2018). La figura docente juega un rol fundamental en todo el quehacer académico y el proceso puede verse intervenido por diversos factores de riesgo que pueden producir estrés, agotamiento físico y emocional (Pacheco et al., 2018). En este sentido, la actividad docente mantiene una condición de estrés evidenciado en los entrevistados cuando refieren a un ex-

ceso de trabajo para poder cumplir con los programas y labores académicas, llevando en la mayoría de los casos a trabajar más de las horas propias a una jornada. Así, se destina tiempo de descanso y familia para la realización de labores propias al cargo, las que intervienen en su vida personal y desencadenan la aparición de emociones que pueden afectar su integridad tanto física como mental. Se observa un compromiso constante por parte de los docentes hacia la unidad en la que trabajan, pues, a pesar del agotamiento emocional y sobrecarga laboral, se logra avanzar en el proceso docente, destacado por la resiliencia y autorregulación (Gambarte, 2019). En el respectivo análisis de las entrevistas, los participantes comentaron que, a nivel de apoyo institucional cuentan con respaldo de los directivos de las unidades en temas académicos, sumado al apoyo existente gracias al uso de plataformas tecnológicas en el aula, el uso de salas interactivas, herramientas propias al LMS institucional, así como también, las características propias a la docencia online que realizan. Sin embargo, evidencian un aumento considerable del trabajo debido a la necesidad de confeccionar material adicional de respaldo para subir a la plataforma, así como la preparación de sesiones que incluyan recursos interactivos. Respecto a las relaciones laborales y el tránsito emocional evidenciado, donde el entorno de las dinámicas de ansiedad se hace presente, los entrevistados mencionaron sentir cansancio emocional y no tener espacios para el disfrute personal, donde el trabajo fuera del aula se percibe como agotador, sumado a que constantemente se presentan actividades que requieren de nuevos desafíos, los que se adicionan a todo el trabajo que mantienen los docentes, preparando material para las clases y evaluaciones, así como corregir, evaluar y retroalimentar a las/los estudiantes. Además, se suma la inestabilidad por las evaluaciones docentes implementadas en la institución, donde el factor más relevante para una buena nota es tener una buena acogida y relación con las/los estudiantes. Respecto a las percepciones de mayores dificultades en el proceso docente, se detecta un entorpecimiento en el aula, destacando en sus relatos, que la mayor dificultad está en la gran cantidad de alumnos por sala, eso se evidencia como una situación compleja, ya que, según los relatos, a mayor número de estudiantes, se incrementa el trabajo docente.

Así, los entrevistados mencionaron sentir emociones de desagrado y desactivación, tales como cansancio, estrés y tensión. En esta línea, se evidencia el síndrome de *Burnout* o también llamado 'síndrome del estrés crónico laboral' (Bedoya et al., 2017), que da cuenta de un estado de cansancio emocional y físico muy común en personas que ejercen profesiones de apoyo al otro. En el relato, se evidencia una ausencia de relaciones interpersonales en el grupo de docentes entrevistados, lo que da cuenta de una marcada soledad y permite hipotetizar una carencia de mecanismos conductuales como la cooperación, elemento central para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes. En ese contexto, los entrevistados dan cuenta de la importancia de poder establecer vínculos con sus pares y de implementar espacios de conversación, de compartir y de apoyo en todo el proceso de enseñanza. Respecto a las emociones en el proceso docente, la investigación releva elementos propios de quienes mantienen una profesión compleja y de ayuda al otro. Es prudente entender que las emociones son una experiencia multidimensional, la que se caracteriza por diferentes niveles de activación y desagrado, que pueden regularse (Hofmann, 2018), por lo que es importante poner énfasis en la importancia que mantienen las emociones en el proceso docente, destacando un cansancio emocional por sobre el cansancio físico, explicado por la sobrecarga laboral y bajas relaciones interpersonales. En líneas generales, las/los docentes se ven enfrentados a desafíos importantes en su quehacer profesional, ocasionando e incluso, aumentando el nivel de estrés y ansiedad debido al contexto declarado en cómo se desarrolla su docencia. Este aspecto particularmente es importante, se evidencia como el grupo de docentes entrevistados busca estrategias, conforme a sus capacidades y recursos para lograr implementar la docencia de la física, destacando que el uso de plataformas tecnológicas atrae el interés de las/los

estudiantes y ayuda a dejar respaldo de las clases en línea, lo que conlleva a tener material de repetición y apoyo al proceso de aprendizaje, liderando procesos desde la resiliencia (Tenorio y Sucari, 2021). A partir del diálogo con los entrevistados se logró evidenciar la importancia en la aplicación de acompañamiento como concepto central en un modelo de contención y apoyo docente en la práctica, como pilar fundamental, implementando estrategias desde un enfoque sistémico y de mejoramiento emocional de los docentes, lo que desencadena sucesos positivos en salud física y mental, mejorando la calidad de vida. Las/los participantes mencionaron que hablar de las emociones era sumamente importante. La proyección de esta investigación se relaciona con diseñar un plan de acompañamiento emocional en la docencia universitaria, fomentando instancias de encuentros, contención y socialización institucional, que permita reforzar el apoyo emocional en todo el proceso docente. Finalmente, los entrevistados mencionan en un relato interesante y ameno, que hablar de las emociones en su proceso docente es muy sanador, y participar de esta investigación los ayudó a revelar emociones que estaban contenidas y mencionar procesos que marcan su día, que se invisibilizan con el diario convivir. Esto resulta interesante debido a que podrían incorporarse instancias de apoyo emocional como lo es la práctica de meditación, como estrategia de intervención docente, debido a los beneficios en la salud que posee (Gao et al., 2023; Wilson et al., 2014).

5. Limitaciones

El presente estudio tuvo como principal limitante la baja participación docente. Fueron invitados 10 profesores y profesoras a participar de esta investigación, de nivel universitario, según los criterios establecidos para la investigación, pero solo 6 aceptaron la invitación conforme al objetivo mencionado. Las entrevistas fueron de manera remota, lo que pudo ser un elemento limitante para abordar temas de sentir y en particular aspectos propios a las emociones. No obstante, la información obtenida en las entrevistas fue suficiente para dar respuesta al objetivo del estudio.

6. Proyecciones

Se espera aumentar el número de participantes e incorporar relatos de docentes de asignaturas de matemáticas y química en futuras investigaciones, de manera de poder estudiar los relatos de docentes vinculados a la enseñanza de las ciencias y poder distinguir un posible patrón experiencial que permita notar rasgos a mayor escala. También se proyecta un futuro estudio que incorpore rasgos de personalidad, así como otras variables independientes que pudiesen intervenir en el desempeño laboral, visto desde un enfoque cuantitativo, de manera de poder realizar posibles análisis según otras dimensiones distintas al relato de los participantes.

Referencias

- Alava, L., Cantos, I., Macas, E. y Pico, U. (2018). El estrés y su impacto en salud mental de los docentes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 3.
- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18.
- Avilés, B., Rodríguez, L., Giniebra, y Loor, R. (2020). Reacciones psicósomáticas producidas por el estrés y la salud mental de los docentes universitarios. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 18-30. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2596>.

- Basurto, K. y Farías, C. (2022). Psicoeducación en resiliencia: Una propuesta educativa para la contención emocional post-covid. *Revista Educare*, 577-597. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1698>.
- Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C., y Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en docentes universitarios: el caso de un centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación universitaria*, 10(6), 51-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006>.
- Briceño, M., y Retamal, S. (2021). Las experiencias emocionales como factor en la construcción de identidad curricular docente. *Revista Conhecimento Online*. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2491>.
- Bueche, F., Hecht, E., y Castellanos, J. (1991). *Física general*. McGraw-Hill.
- Castro, C. y Sánchez, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en enfermería*, 31(2), 30-42.
- Camino, A., Mantero, C., y Cezar, R. (2019). Actitudes hacia las Matemáticas y prácticas docentes: un estudio exploratorio en maestros. *Revista Perspectivas*, 4(1), 23-31. <https://doi.org/10.22463/25909215.1752>.
- Campos, B. (2012). *Organización de empresa: estructura, procesos y modelo*. Madrid: Pirámide.
- Collazo, C., Hernández, R. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 1.
- Díaz, D., García, J., y Zapata, E. (2016). Usos e integración de las tic por docentes de educación física en la básica secundaria.
- Fernández, E. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.
- Ferreira, A., y González, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la física universitaria. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 189-199. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4038>.
- Fuster, D., Jara, J., Ramírez, E., Maldonado, H., Norabuena, P., y García, A. (2019). Desgaste ocupacional en docentes universitarios mediante el modelo factorial confirmatorio. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 198-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.389>.
- Gambarte, M. (2019). Liderazgo pedagógico en educación secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *Management*, 7, 104-134.
- Gao, J., Sun, R., Leung, H., Roberts, A., Wu, B., Tsang, E. & Sik, H. (2023). Increased neurocardiological interplay after mindfulness meditation: a brain oscillation-based approach. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 1008490. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1008490>.
- Gatti, E. (2017). Yo, Docente. La vida y todo lo demás (W. Allen dixit). *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 3.
- Gómez, D., y Nery, R. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza y N.S. Esparragoza (Coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 85-101). Universidad de Oriente. https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Educacion%20aportaciones%20metodol%c3%b3gicas%20COMPLETO_0.pdf.

- Gómez, S. (2019). Estrategias utilizadas por el docente para el manejo de sus emociones. Universidad Militar Nueva Granada.
- Guerrero, R., Prado, M., Kempfer, S., y Ojeda, M. (2017). Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2),67-71.
- Guerrero, R., Menezes, T., y Prado, M. (2019). La fenomenología en la investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger. *Escola Anna Nery*, 23 (4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0059>.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Hofmann, S. (2018). *La emoción en psicoterapia: De la ciencia a la práctica*. Ediciones Paidós.
- Lowen, A. (2014). *El lenguaje del cuerpo: dinámica física de la estructura del carácter*. Herder Editorial.
- López, L., Rivera, R., Carrasco, S., Medina, W., y Herrera, C. (2023). Aplicaciones del cálculo integral en la compresibilidad de fluidos en un campo vectorial. *Ciencia E Interculturalidad*, 32(01), 23-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v32i01.16232>.
- Krippendorff, K. (2004). Medición de la confiabilidad de los datos de análisis de texto cualitativo. *Calidad y cantidad*, 38 , 787-800.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.
- Marín, F. (2022). Percepciones en docentes de matemáticas universitarias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 169-184. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147009>.
- Maturana, H. (1992). *La objetividad entre paréntesis, Un argumento para obligar*. Editorial Paidós.
- Meléndez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista vinculando*.
- Mieles, D., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología*, 15(29), 105-112.
- Mujica, F., Inostroza, C., y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>.
- Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 21-36.
- Ortega, G. (2018). *El acto administrativo en los procesos y procedimientos*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Pacheco, M., Albán, A., y García, Y. (2018). Clima institucional desde la perspectiva de estudiantes y profesores: el caso de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 184-189.

- Palacios, S. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(1), 106-122.
- Puchol, L. (2005). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. 7 ed. Editorial Díaz de Santos.
- Ramos, J., y García, M. (2018). *Perfil emocional de una docente en la clase de matemáticas*: 477-484. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Schein, E. (2004). *La cultura organizacional y el liderazgo*. Madrid: Plaza & Janes Editores.
- Tao, H., Rodríguez, L., y Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>.
- Tenorio, C., y Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012>.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Valenzuela, N. (2006). Cómo los modelos de cambio e innovación curricular pueden ayudarnos a comprender el fenómeno de la implementación e integración de las TIC en las prácticas docentes: Resultados de una investigación en 22 unidades educativas de la provincia de Ñuble. *Horizontes educacionales*, 11(1), 8.
- Vaquero, A., y López, A. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 235-255 *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9927>.
- Vázquez, A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, 16(1), 3.
- Villacres, G., Espinoza, E., y Rengifo, G. (2020). Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 136-142.
- Wilson, T., Reinhard, D., Westgate, E., Gilbert, D., Ellerbeck, N., Hahn, C. & Shaked, A. (2014). Just think: The challenges of the disengaged mind. *Science*, 345(6192), 75-77. <https://doi.org/10.1126/science.1250830>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).