

**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIA**  
**Departamento de Física**



**ESTUDIOS EN PRIMERA PERSONA DE INCIDENTES CRÍTICOS EN EL  
AULA: EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR**

**Paula Andrea Astorga Gálvez**  
**Nicole Valentina Carrasco Valdés**

**Profesora Guía:**  
**Susana Catalina Aronsohn Falickmann**

**Seminario de grado para optar al grado de  
Licenciado en Educación de Física y  
Matemática**

**Santiago – Chile**  
**2015**

258.854 © PAULA ANDREA ASTORGA GÁLVEZ  
NICOLE VALENTINA CARRASCO VALDÉS

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando incluya la cita bibliográfica del documento.

# **ESTUDIOS EN PRIMERA PERSONA DE INCIDENTES CRÍTICOS EN EL AULA: EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR**

PAULA ANDREA ASTORGA GÁLVEZ  
NICOLE VALENTINA CARRASCO VALDÉS

Este trabajo de graduación fue elaborado bajo la supervisión de la profesora Susana Aronsohn Falickmann y ha sido aprobado por los miembros de la Comisión Calificadora, Sr. Nicolás Garrido Sánchez y Sr. Alejandro Silva Jeria.

---

Nicolás Garrido Sánchez  
Comisión Calificadora

---

Alejandro Silva Jeria  
Comisión Calificadora

---

Yolanda Vargas Hernández  
Directora

---

Susana Aronsohn Falickmann  
Profesora Guía

## RESUMEN

Los conflictos son inherentes a la condición humana y se presentan en todo ámbito de la vida, entre ellos el escolar, más precisamente en el aula de clases entre profesores y alumnos. Los estudios que tratan acerca de conflictos entre docente y pupilo no hacen mención de las emociones que sienten los profesores al vivir un incidente crítico en la sala de clases. Esta tesis permitió ahondar en las emociones de dos docentes egresados de la carrera de Licenciatura en Educación de Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile. Usando una investigación de tipo cualitativa enfocada al estudio de casos y con diseño descriptivo, se encontró que dentro de las emociones más frecuentes en estos docentes al vivir un incidente crítico se cuentan la Ira, la Desmotivación, la Aversión, la Frustración y la Duda, entre otras, destacándose en ambos docentes la Aversión. Por otro lado se notó que los docentes tenían un déficit de vocabulario para expresar que emoción sentían durante el incidente crítico.

**Palabras claves:** conflicto, profesor, aula, incidente crítico, emociones, vivencia emocional.

## ABSTRACT

Conflicts are inherent to the human condition and are present in all areas of life, including school, more precisely in the classroom between teachers and students. The studies that deal with conflicts between teacher and pupil make no mention of the emotions felt by teachers when they live a critical incident in the classroom. This thesis allowed to delve into the emotions of two teachers graduates of Bachelor of Education Physics and Mathematics of the University of Santiago of Chile. Using a qualitative research type focused on case studies and descriptive design, it was found that among the most common emotions in these teachers when they live a critical incident are anger, discouragement, aversion, frustration and doubt, among others, standing out in both teachers the aversion. Furthermore, it was noted that teachers have a deficit of vocabulary to express what emotion felt during the critical incident.

**Keywords:** conflict, teacher, classroom, critical incident, emotions, emotional experience.

## AGRADECIMIENTOS

*"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla"*

*(Wenger, M., Jones, F. & Jones, M.)*

A pesar que en este documento solo aparecen como autoras mi compañera Nicole Carrasco y yo, la realidad es que hay una serie de "personajes invisibles" detrás de este trabajo, quienes con una palabra de aliento, compañía e incluso ayudando directamente en el trabajo de tesis, contribuyeron a su finalización, y con ello, al término de la carrera universitaria.

En primer lugar agradezco a mis padres y hermanos, mi familia, mi pilar principal, mi fuente de tranquilidad y paz para poder llegar a esta instancia, quienes tuvieron que soportar mis desganos y caprichos, siempre entregando una cuota de alegría para poder motivarme; a Lissette Villanueva y Betsabé Rodríguez, quienes nunca fallaron en cuanto a preocupación y ánimo; a Adolfo Arévalo, quien contribuyó en esta tesis y siempre estuvo dispuesto a ayudar; a mi compañera Nicole Carrasco, por su paciencia y comprensión ante situaciones complicadas (a pesar de todo, pudimos "sacar esto adelante"); y, finalmente, a todas mis amistades, muy especialmente a mis compañeras y compañeros Nicolás Barrios, Melissa Calderón, Camila González, Yasna Hurtado, Matías Mesías, Matías Núñez, Loreto Vergara, y en general, a todos mis compañeros de carrera de LEFM 2011.

*Paula Astorga Gálvez*

Gracias a todos quienes me ayudaron a estar en esta etapa de mi vida: mis padres por soportar mis cambios de humor, mis compañeros de universidad por soportarme también y ayudarme a estudiar, los profesores por tenerme paciencia y a mi compañero de vida que me soporta todo.

*Nicole Carrasco Valdés*

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	iv
ABSTRACT .....	iv
AGRADECIMIENTOS .....	v
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	1
1.1. Pregunta de investigación .....	2
1.2. Objetivos .....	2
1.2.1. Objetivo general .....	2
1.2.2. Objetivos específicos .....	2
1.3. Supuestos de investigación .....	3
2. MARCO TEÓRICO .....	4
2.1. Relación entre la docencia y las emociones .....	4
2.2. Diagnóstico general de la docencia en Chile .....	5
2.3. Definiciones previas .....	7
2.3.1. Evento en primera persona .....	7
2.3.2. Conflicto e incidente crítico .....	8
2.4. Estrategias para la resolución de incidentes críticos .....	9
2.5. Emociones.....	12
2.5.1. Vivencia emocional .....	13
3. MARCO METODOLÓGICO .....	14
3.1. Tipo de investigación .....	14
3.2. Diseño de la investigación .....	14
3.3. Participantes .....	15
3.4. Técnicas de recolección de datos .....	16
3.5. Matriz de análisis .....	17
3.6. Plan de análisis .....	21
3.6.1. Análisis de contenido .....	21
3.6.2. Triangulación metodológica .....	23
4. RESULTADOS .....	25
4.1. Corpus de datos .....	25
4.1.1. Criterios de clasificación de párrafos en las entrevistas .....	25
4.1.2. La interpretación de la entrevista enfocada en una mirada sistémica.....	26
4.2. Entrevista 1 .....	26
4.2.1. Contexto del incidente crítico de la Entrevista 1 .....	26
4.2.2. Descripción del lugar de la Entrevista 1 .....	26

4.2.3.	Análisis descriptivo.....	27
4.2.4.	Análisis semántico de las vivencias emocionales durante el incidente crítico .....	30
4.2.5.	Análisis pragmático-interpretativo de la entrevista .....	31
4.2.6.	Análisis general de la entrevista 1 .....	40
4.3.	Entrevista 2 .....	43
4.3.1.	Contexto del incidente crítico de la Entrevista 2 .....	43
4.3.2.	Descripción del lugar de la Entrevista 2.....	43
4.3.3.	Análisis descriptivo de la entrevista 2 .....	44
4.3.4.	Análisis semántico de las vivencias emocionales durante el incidente crítico .....	47
4.3.5.	Análisis pragmático de la entrevista 2 .....	49
4.3.6.	Análisis general de la entrevista 2 .....	60
5.	CONCLUSIONES .....	64
5.1.	Las Vivencias Emocionales .....	64
5.2.	Emociones en el círculo cromático .....	65
5.3.	La herramienta CLEHES.....	65
5.4.	Las categorías emergentes.....	66
5.5.	El concepto “Pena” .....	66
5.6.	Otras conclusiones.....	67
5.7.	Proyecciones futuras.....	68
	BIBLIOGRAFÍA .....	69
	ANEXOS .....	73
	Entrevista 1 .....	73
	Entrevista 2 .....	83
	Unidades de Análisis Entrevista 1 .....	94
	Unidades de Análisis Entrevista 2 .....	99
	Carta consentimiento grabación entrevistas.....	107

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Matriz de Códigos y Categorías descriptoras de las emociones. ....	20
<b>Tabla 2.</b> Ejemplo planilla de almacenamiento de las UA. ....	23
<b>Tabla 3.</b> Frecuencia de las emociones surgidas durante la Entrevista 1. ....	27
<b>Tabla 4.</b> Emociones no categorizadas surgidas durante el análisis de la Entrevista 1. ....	28
<b>Tabla 5.</b> Frecuencia de las emociones surgidas durante la Entrevista 2. ....	44
<b>Tabla 6.</b> Emociones no categorizadas surgidas durante el análisis de la Entrevista 2. ....	45
<b>Tabla A-1.</b> Unidades de Análisis Entrevista 1. ....	94
<b>Tabla A-2.</b> Unidades de Análisis Entrevista 2. ....	99

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Figura 1.</b> Modelo circular del sistema afectivo .....	18
<b>Figura 2.</b> Círculo cromático de la entrevista 1 .....	29
<b>Figura 3.</b> Círculo cromático de la entrevista 2.....	46

## 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En la historia el conflicto entre personas se ha visto involucrado en muchas facetas del quehacer humano, entre ellas, el ámbito escolar. Aunque vivimos en una sociedad cada vez más desarrollada, los conflictos entre profesores y alumnos están cada vez más presentes, tanto dentro como fuera del aula (Melero, 1999), por lo que se hace necesario hacer un estudio más detallado de estas situaciones. Como dicen García y Pino (2007), entre los conflictos más habituales que suceden en los centros escolares, en especial dentro de la sala de clases, y que ocurren entre profesor-alumno, están las actitudes peyorativas, desprecio, agresividad verbal y física y violencia.

Todos los docentes se ven enfrentados a estas situaciones en el aula, siendo los más afectados los profesores novatos que, recién salidos de la universidad, se enfrentan a estos conflictos sin tener la experticia para resolverlos. Esto es porque, durante su formación de pregrado, fueron preparados sólo en torno a los contenidos de enseñanza y no en el manejo de grupos (Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Narea & Porra, 2012), teniendo pocos cursos de formación profesional y gestión de conflictos. Esta baja preparación por parte de los profesores en este ámbito, sumado a las presiones laborales propias de la profesión (planificaciones, preparación de material, revisión de evaluaciones, etc.), hace que en un promedio de 5 años el 40% de docentes abandonen definitivamente la docencia para dedicarse a otros oficios (Centro de Estudios Ministerio de Educación, 2014), dando como razones más frecuentes la disminución del sentimiento de autoeficacia y cansancio emocional en aspectos como gestión del aula, entre otros. Lo anterior nos hace preguntarnos qué emociones presentan los docentes al vivir un incidente crítico en la sala de clases con sus alumnos.

La mayor parte de los estudios que se han hecho con respecto a los conflictos, son orientados a la prevención de estos (Castro-Carrasco y otros, 2012; García & Trianes, 2002; García & Pino 2007). Y los estudios que se han hecho tienden a responsabilizar a los profesores respecto a la resolución de conflictos entre los diversos actores del ambiente educativo. Es más, en estos mismos estudios se destaca que el proceso de resolución de conflictos es a largo plazo, donde el docente es intermediario, mediador o árbitro en las diversas situaciones de conflicto. Esto contradice la definición de incidente crítico (Monereo, 2010) que por naturaleza es un evento no previsible, emergente de forma espontánea y de corta duración. A pesar de lo impredecible del incidente crítico, algunos autores, como Porro (1999), proponen ciertos pasos para resolver los que se presenten con los alumnos. Asimismo Saavedra propone una herramienta denominada CLEHES que es usada para resolver conflictos entre diferentes actores. Nuestra carrera, Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, incluye un curso que

tiene como eje central la forma de usar dicha herramienta en la gestión de conflictos en el aula escolar (Saavedra, entrevista personal, 15 de Julio de 2015).

El cómo se relacionan las emociones con el trabajo docente ha sido estudiado por diversos autores. Uno de estos estudios es de Abarca, Marzo y Sala (2002), quienes dicen que no solo es el docente el que influye en los alumnos, sino que también son estos quienes influyen en el desempeño del profesor. En sus palabras “las interrelaciones poseen características bidireccionales, es decir, el temperamento emocional del maestro/a motiva determinados comportamientos en sus alumnos/as del mismo modo que estos suscitan algunos comportamientos emocionales en el profesorado” (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997, citado por Abarca y otros, 2002, p.2). Sin embargo lo anterior, durante nuestra investigación no encontramos ningún estudio que hable acerca de las emociones que surgen en el profesor cuando este se enfrenta a un incidente crítico. Las pocas investigaciones que hablan acerca de las emociones del profesorado, están referidas a cómo estas influyen en la manera de enseñar del docente y no en cómo este se enfrenta a incidente críticos.

De acuerdo a lo anterior, a continuación se presentan las directrices de esta investigación.

### **1.1. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las vivencias emocionales predominantes en un docente luego de vivir un incidente crítico en sala de clases?

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Objetivo general**

Describir y analizar los eventos en primera persona que ocurren a profesores egresados de la carrera Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, cuando surgen incidentes críticos en la sala de clases que les resultan difíciles o imposibles de resolver, tomando en cuenta el entorno temporal de este, incluyendo las emociones y vivencias emocionales que surgieron después del incidente crítico.

#### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Caracterizar dichas vivencias emocionales y la forma en que estas influyeron en la resolución de los conflictos.

- Interpretar a partir del discurso del docente cuáles fueron las emociones que vivió durante el desarrollo del incidente crítico.

### **1.3. Supuestos de investigación**

Como ya se mencionó anteriormente, las investigaciones referidas a incidentes críticos vividos por profesores en la sala de clases no se centran en las emociones que les surgen durante estos. Sin embargo, los incidentes críticos, como mencionan Del Mastro y Monereo (2014), son eventos sorpresivos y de corta duración que ponen en crisis a quienes lo viven, y se pueden clasificar como tal “cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etcétera)” (Del Mastro & Monereo, 2014, p.6). Es decir, podemos suponer que las emociones que presenta el docente luego de vivir un incidente crítico son: duda, tristeza, frustración, ira, aversión, etc., que, en general, son emociones relacionadas con las acciones que los autores anteriormente mencionados dan como ejemplos. Las emociones mencionadas surgen como interpretación y significado de las vivencias emocionales de los mismos docentes, resultando en acciones como llanto, no acción, escape y agresividad, las cuales afectan la resolución de futuros incidentes en la sala de clases.

## **2. MARCO TEÓRICO**

El capítulo presente se dedica a establecer los fundamentos teóricos en los que se sustenta la investigación. Se inicia con una búsqueda de la relación entre la docencia y las emociones vividas durante el ejercicio de la profesión, luego un diagnóstico general de la docencia en Chile, resolución de conflictos (técnicas, campo de acción, actores, etc.) e incidentes críticos.

### **2.1. Relación entre la docencia y las emociones**

Tal y como lo afirma Andy Hargreaves (1998), citado por Díaz y Marchesi (2007, p.10), “las emociones están en el corazón de la enseñanza”. El enseñar está basado en las relaciones interpersonales entre los diversos actores, (profesor-alumno, alumno-alumno) por lo que las emociones siempre están presentes en el ambiente educativo; e incluso los pensamientos están fuertemente ligados a las emociones, lo que hace que dicho ambiente esté estrechamente relacionado con ellas (Díaz & Marchesi, 2007).

En algunos casos, las emociones que prevalecen en los docentes al relacionarse con sus alumnos son de nivel Agrado-Excitación como satisfacción y alegría. Pero en otros casos priman las emociones de carácter Desagrado-Relajación, como miedo, frustración y tristeza. En estos casos, nos encontramos con docentes que viven por un prolongado periodo de tiempo bajo una profunda carga emocional, que los hace sentir que están desvalorizados, agobiados o, incluso, desfondados, es decir que no tienen fundamentos para afrontar un nuevo día de trabajo (Díaz & Marchesi, 2007). Este sentimiento de malestar docente se ha generalizado y está como un factor de gran influencia en el crecimiento del síndrome de burnout en la profesión, haciendo que los docentes sientan que el resto de los actores que están presentes en el sistema educativo los han abandonado y defraudado, que les exigen cada vez más y, al mismo tiempo que desvalorizan su trabajo (Cassasus, s.f.). Lo anterior deriva en trastornos psiquiátricos como depresión y ansiedad, muy presentes en profesores chilenos (Avendaño, Bastías, Millicic, Morales, Scharager & Valdivia, 2003), lo que puede ser un factor preponderante en la alta deserción docente.

Es importante recalcar entonces que la relación existente entre las emociones y el profesorado, es que las primeras afectan el trabajo diario del docente y como este se enfrenta a los diversos incidentes críticos que le suceden dentro del aula con sus alumnos.

## **2.2. Diagnóstico general de la docencia en Chile**

Antes de partir la investigación es necesario describir el contexto general de la docencia en Chile. El año 2014 el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile realizó una investigación en la cual se analizaron datos y literatura sobre la movilidad de docentes chilenos que entraban y salían del sistema educativo entre los años 2013 y 2014. El propósito de este documento fue aportar evidencia que contribuyera a la comprensión del comportamiento del mercado laboral docente, haciendo especial hincapié en el abandono anticipado de la profesión.

Los resultados de dicha investigación muestran que no hay una conexión entre la demanda de profesores que el sistema escolar precisa y la oferta de docentes para hacer frente a esa demanda. Esto puede estar influyendo en la calidad de oportunidades que brinda el sistema a todos los docentes en términos de condiciones laborales “como sueldos, beneficios no pecuniarios, diversidad de ofertas laborales, etc.” (p.15), y afectaría la capacidad del sistema de atraer profesores de buena calidad y retenerlos en el sistema.

Otra evidencia que aporta el estudio es que el sistema educativo chileno sufre una distribución desigual de los profesores de calidad, de acuerdo a indicadores de calidad docente. Lo anterior muestra que profesores que trabajan en establecimientos educacionales de sectores más vulnerables son los que tienen menor formación y peor desempeño. Esto “permite suponer una contribución de esta problemática, entre varias otras, a la inequidad en la calidad del sistema educativo chileno” (p.15).

Además, la investigación muestra un estudio de las trayectorias docentes, el cual muestra una gran movilidad de los profesores dentro de la carrera docente, “evidenciando movimientos o rotaciones internas, generalmente, en establecimientos de la misma administración” (p.15). Por otro lado, se muestra el índice anual del abandono de la profesión, que ronda al 7-8% anual que, acumulado, muestra un abandono del 40% de profesores al quinto año de ejercicio de la profesión. El estudio buscó las razones por las cuales los docentes abandonan la profesión, entre los cuales se cuentan la insatisfacción laboral, sentimientos de disminución de la eficacia en lo pedagógico y cansancio emocional, por la falta de herramientas técnicas y soporte técnico e institucional para trabajar con estudiantes más vulnerables. Otro estudio apunta que las condiciones laborales juegan un rol importante en el retiro de la profesión, entre las cuales se cuentan, la excesiva carga laboral, estrés, el mal comportamiento del estudiantado y los temas salariales (Cabezas, Gallego, Santelice & Zarhi, 2011). Algo preocupante que muestra este mismo estudio es que “el retiro del sistema es mayor para profesores con mejores calificaciones académicas y estudios superiores de mayor calidad” (p.12) y también toman esta decisión los

profesores más jóvenes, de jornada parcial y peor pagados, algo que no solo pasa en Chile, pues Estados Unidos presenta la misma condición (Cabezas y otros, 2011). Más específicamente, esta investigación señala que docentes de subsectores como matemática y física se retiran más del sistema que profesores de otros subsectores, y tienen menos probabilidades de volver a hacer clases. Ninguno de los dos estudios anteriores ahondó en cómo las emociones afectaron la decisión de salida o movilidad del sistema educativo de estos docentes.

Finalmente, el estudio del Centro de Estudios Ministerio de Educación (2014) muestra que el recambio de profesores que se da anualmente resulta en perjuicio de los establecimientos educacionales, puesto que la dotación docente pierde experiencia, ya que los profesores salientes son reemplazados con profesores más jóvenes que poseen condiciones laborales más deficitarias, como su calidad contractual, la cantidad de horas de contrato y sueldos. Este recambio de profesores perjudica más que nada a los establecimientos particulares subvencionados, quienes terminan atrayendo a docentes con “formación más deficitaria y otorgando peores condiciones laborales” (p.16). Por otro lado, los establecimientos particulares pagados, tienen plantas docentes conformadas por los profesores mejores dotados del mercado. Los municipales, “al poseer más mecanismos de control de la calidad de las condiciones laborales de profesores, tienen más estabilidad luego del recambio” (p.16). Sin embargo, el estudio no especifica las razones por las cuales la mejor planta docente permanece en establecimientos particulares pagados.

Otro estudio enfocado en cómo los profesores ven su propio trabajo hace hincapié en que los docentes ven afectada su identidad como tales desde cinco focos de conflicto (Van den Berg, 2002):

- (a) el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo;
- (b) dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo;
- (c) percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa;
- (d) incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras; y
- (e) estrés y burnout desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

El apartado (e) es de especial interés para esta investigación, puesto que los profesores presentan reacciones negativas (como estrés) frente a situaciones de conflicto en aula, presumiblemente.

Mientras que el estudio de Ávalos y Sotomayor (2012) dice que los profesores se sienten satisfechos de poder cumplir con cuatro objetivos docentes importantes en la sala de clases: comprometer el entusiasmo de los alumnos, ser creativos, mejorar los logros de los alumnos e influir en el aprendizaje de todos o casi todos ellos, sin embargo “la definición identitaria de los docentes se vive en el quehacer cotidiano como una fuerte tensión entre la enseñanza y los logros académicos, por una parte, y su rol como educadores que deben formar personas con valores sólidos, por otra” (p.77). Esta ambivalencia de la labor docente genera tensiones en el magisterio, puesto que no es entendido de la misma forma por la sociedad y las autoridades educacionales. Como dicen estas las autoras:

Según ellos, la sociedad, expresada principalmente a través de los medios de comunicación y el gobierno, privilegia principalmente un aspecto de su misión que es el referido a los resultados de aprendizaje medibles por pruebas estandarizadas, y no reconoce el otro polo referido a la dimensión social y valórica de su trabajo. (p.78)

Esto se observa en el desgaste emocional que viven los docentes, quienes no solo deben enfrentarse a la poca valoración social que tiene su profesión, sino que también a jóvenes en proceso de formación que, muchas veces, tampoco respetan al profesor que tienen frente.

## **2.3. Definiciones previas**

### **2.3.1. Evento en primera persona**

Nuestra investigación se enfoca principalmente en las emociones que el docente dice haber sentido durante el desarrollo de un incidente crítico, por lo que las entrevistas se realizan en primera persona. Según Shear y Varela (2005), los eventos en primera persona se refieren a la experiencia vivida asociada con sucesos cognitivos y mentales, por lo que la percepción que tiene el docente frente al incidente crítico que vive es de real importancia para esta investigación. El mismo texto agrega que en este tipo de experiencia, la situación vivida por el sujeto es relevante para él y puede proporcionar una descripción desde su punto de vista, siendo esta “subjetiva”.

A diferencia de otras situaciones en la cual las percepciones del sujeto que son consideradas en el estudio son netamente biológicas, como por ejemplo análisis neuronales del individuo frente a determinadas condiciones del entorno, lo que corresponde al análisis de una situación en tercera persona, los eventos en primera persona ponen en relevancia las descripciones de la experiencia desde el punto de vista de la persona que la vivió, en este caso en cómo el docente

vivió el incidente crítico (Shear & Varela, 2005). Dentro de esta perspectiva, los eventos en primera persona no tienen un elemento de causalidad que las provocan, sino que surgen netamente desde el “yo” (Blanco, 2014).

### **2.3.2. Conflicto e incidente crítico**

Al estudiar incidentes críticos y los conflictos en el aula entre profesores y alumnos surge la interrogante ¿en qué casos estamos frente a un conflicto? o también ¿en qué circunstancias podemos decir que cierta vivencia es un incidente crítico? Dependiendo el área y los tipos de investigación en los que se trata, podemos encontrar variadas definiciones sobre conflicto. José Tuvilla entrega en el documento “Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos” (2005) una recopilación de las definiciones de conflicto que utilizan varios autores. Así, podemos ver que hay autores que definen conflicto simplemente como una parte natural de la vida, que son normales e inevitables, y que se pueden usar en pos del aprendizaje y del crecimiento personal de cada persona. Pero, ¿quiénes o qué cosas son/están los involucrados en los conflictos? En este sentido, hay autores que definen el conflicto como situaciones entre dos o más personas que se encuentran en desacuerdo respecto de una ideología, valor, interés, necesidad, la distribución de recursos materiales o simbólicos.

Además, como señala Ruiz (2006), el conflicto también se puede interpretar como la lucha por poder, según dice Freud, también como una lucha por existir, según Darwin, donde se hace énfasis en la adaptación del ser; además, Marx ve los conflictos como una lucha por la igualdad (se hace una comparación social), y Piaget los define como una lucha por el ser, donde se hace énfasis en la resolución de los problemas y el aprendizaje.

En esta investigación en particular, como se analizan situaciones conflictivas entre el profesor y uno o más de sus alumnos, es decir, se analizan situaciones interpersonales, se utiliza como definición de conflicto la que entrega Torrego (2000), citado por Tuvilla (2005), la cual dice:

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflicto (p.48).

En esta definición de conflicto se observa la participación de dos o más personas frente a una situación de oposición, como pudiera ser, por ejemplo, un alumno con un profesor que discuten por el uso o no de celulares mientras se realiza una clase. Además, en esta definición se destaca como importante el rol de las emociones y sentimientos, que son los elementos principales que se consideran en esta investigación, en particular, en los profesores.

A pesar de todas las definiciones que se puedan hacer sobre conflictos se tiene que tener claro que estas son inherentes a la condición humana y que son necesarias para el desarrollo, crecimiento y aprendizaje de las personas y las sociedades en general (Tuvilla, 2005). No se pueden evitar y, de hecho, es correcto que no se haga, ya que estos permiten, como ya se ha visto, el crecimiento personal de cada ser, el cual utiliza la experiencia vivida en pos de su propio aprendizaje.

Por otro lado, un incidente crítico será entendido como un evento o suceso que aunque es posible que ocurra en el transcurso de una determinada actividad, los efectos que produce en los participantes, ya sean negativos o positivos, constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto (entiéndase de corta duración).

Monereo (2010) indica que el adjetivo crítico se utiliza de dos formas en este tema:

- En el sentido de “típico”, al formar parte de una práctica habitual que utiliza para promover determinados cambios en sus alumnos,
- Cuando el incidente es problemático y pone en crisis a los participantes de la comunidad educativa, procurando una reacción como protegerse, defenderse o en algunos casos reflexionar sobre el propio actuar para mejorar.

Durante esta investigación utilizaremos la segunda acepción, la cual será considerada como un agente que obliga a actuar, en uno u otro sentido, al docente quien es afectado por dicho incidente.

La característica principal de un incidente crítico es ser una situación inesperada y desafiante, en el contexto del aula o en el contexto escolar.

#### **2.4. Estrategias para la resolución de incidentes críticos**

Algunos autores han propuesto diversos métodos para resolver incidentes críticos. Uno de ellos es Porro (1999) quien dice que, a la hora de resolver conflictos con un alumno, es necesario

que el docente actúe como facilitador (que ayude a resolver el conflicto) y como participante, para seguir los siguientes pasos:

1. Hacer un alto. Recobrar la calma. Decidir cómo manejar la situación.
2. Hablar y escucharse uno al otro.
3. Plantear el problema en función de las necesidades.
4. Proponer soluciones.
5. Elegir ideas que les gusten a ambos.
6. Hacer un plan, establecer consecuencias y ponerlo en práctica.

Ahora bien, nuestra carrera, Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, preocupada por la formación de los futuros profesores, dicta un curso en el que precisamente se aborda el tema de la gestión de conflictos en el aula. Dicho curso, titulado “Formación Profesional II: Cultura Escolar y Gestión de Conflictos”, se imparte durante el primer semestre del segundo año de la carrera y tiene como propósito desarrollar las habilidades de los futuros docentes para la prevención y gestión de las situaciones de conflicto en el ámbito escolar (Saavedra, 2013). Entre las competencias que contribuye esta asignatura a la formación del futuro docente está la capacidad que adquiere para abordar y resolver situaciones pedagógico-didácticas diversas y complejas en el aula. Para ello, propone una metodología que tiene como eje el aprendizaje mediante la experiencia de los alumnos a través de teatralizaciones y juegos, en la cual:

Se trata de exponer a l@s estudiantes a la experiencia del conflicto para desde allí desarrollar habilidades de gestión. Desde esta perspectiva, la observación de l@s otr@s y la autoobservación constituyen la base de una construcción sistémica desde donde abordar la conflictividad humana. La metodología CLEHES es el hilo conductor de la gestión de conflictos. (Formación Profesional II: Cultura Escolar y Gestión de Conflictos, p.1)

Esta metodología (CLEHES), creada por María Soledad Saavedra y Osvaldo García, está inmersa en las interacciones que surgen entre las personas y cómo las emociones están presentes en ellas, sobre todo en el ambiente escolar donde los adolescentes viven un mundo emocional complejo debido al constante cambio que sufren (Saavedra, entrevista personal, 15 de julio de 2015). Esta herramienta tiene por objetivo que, mediante la auto-observación el docente pueda saber qué hacer en caso de vivir un incidente crítico.

Cada letra de CLEHES se refiere a una dimensión ontológica, pues está referida a la esencia del ser humano. La “C”, se refiere al Cuerpo, que permite tener presencia en los conflictos, es el

“espacio geográfico donde se recibe y se ubica el conflicto” (Saavedra, 2013, p.2). Es gracias al cuerpo que actuamos e interactuamos en la escena social; en el caso de los conflictos, el cuerpo refleja cómo nos sentimos y cómo reaccionamos, pudiendo estar tensos, agresivos, paralizados, entre otros. Es decir, allí se vive el conflicto y el impacto que provoca. La “L” se refiere al Lenguaje, ya que se considera como una herramienta que forma realidades, lo que implica que cada uno debe hacerse responsable de las realidades que construye. En las situaciones de conflicto, el lenguaje aparece en cómo el docente responde a las ofensas de los estudiantes: hacia la negación del otro o la formación del diálogo (Saavedra, entrevista personal, 15 de julio de 2015). La primera “E” está referida a la dimensión Emoción. A las emociones, a pesar de estar presentes en el mundo escolar, no se les da importancia, a tal grado que no sabemos ni siquiera nombrar las emociones. Esto influye en los conflictos pues, si no sabemos siquiera nombrar las emociones, tampoco podemos educarlas y por lo tanto se pueden gatillar en cualquier momento y la gente las vive así. Lo anterior redundo en que las emociones son la base de las acciones: en base a lo que sentimos, actuamos (Saavedra, 2013). La “H” está referida a quinta dimensión del CLEHES, la cual es la Historia. Cada persona tiene su propia historia que afecta su mundo emocional, su forma de actuar, su cuerpo, su lenguaje, etc. Saber la historia de los alumnos y alumnas puede determinar la forma de actuar del profesor frente a un conflicto que surja con ellos, y a pesar de que no podemos cambiar nuestra historia, si podemos tenerla en cuenta al abordar un incidente crítico para resolverlo de una mejor forma (Saavedra, entrevista personal, 15 de julio de 2015). Ahora, nuestra propia historia aparece durante los conflictos y las experiencias anteriores pueden determinar cómo reaccionaremos a nuevas situaciones (Saavedra, 2013). La segunda “E” de CLEHES, está referida a la dimensión Eros, que es definida por los autores como la intimidad, es decir “la capacidad que tenemos los seres humanos de generar confianza con el otro, la capacidad de tener relaciones con los demás” (Saavedra, entrevista personal, 15 de julio de 2015), lo que pasa por muchos elementos, cómo yo escucho al otro, cómo lo capto y cómo respondo al otro: la gestualidad, la forma de hablar, el tono de voz, etc. Es en el Eros en el que se producen los quiebres en las relaciones entre las personas, los conflictos, pues debemos preguntarnos qué relaciones queremos mantener durante ellos (Saavedra, entrevista personal, 15 de julio de 2015). Por último, la “S” se refiere a la dimensión Silencio y cómo las personas lo usan en sus interacciones, presentando un abanico de posibilidades. Así es como con el silencio se puede mostrar interés, ocultar cosas, disfrazar ciertas cosas, ignorar, etc. En el conflicto, permite castigar a otra persona, negarla, provocarla, anularla, pero también ocultar. Salir del silencio permite que el conflicto se pueda resolver, mover, avanzar (Saavedra, 2013).

Ahora bien, a pesar de que la herramienta CLEHES tiene por objetivo que el docente sepa cómo reaccionar frente a los incidentes críticos, hay que destacar que no brinda una receta con pasos a seguir para lograr aquello. Más bien, lo que se recomienda al vivir un incidente crítico,

es una auto-observación en la que se debe tomar el tiempo para revisar cada una de las dimensiones de nuestro CLEHES, para darnos cuenta de las razones por las cuales actuamos de cierta manera. También se recomienda respirar para calmarse y no engancharse emocionalmente con el otro que ofende; ponerle límites al adolescente sin caer en el autoritarismo. Es importante mencionar que el CLEHES se mantiene “guardado” y se saca cuando es necesario, permitiendo observar el CLEHES de los estudiantes, desde donde nos hablan; lo que hace que nos preguntemos por qué se viven incidentes críticos con ciertas personas y no con otras (Saavedra, entrevista personal, 15 de julio de 2015). Esta herramienta de gestión de conflictos está dentro de los conocimientos de los egresados de Licenciatura en Educación de Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, lugar de formación de los entrevistados.

## **2.5. Emociones**

Esta investigación abarca las emociones como uno de sus ejes centrales, por lo que se hace necesario hacer una definición de lo que son. Existen diversas definiciones de lo que es emoción. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la emoción se define como:

1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.
2. f. Interés, generalmente expectante, expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Por otro lado, Chóliz (2005) entiende “emoción” como “una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo” (p.3). Otros más, definen la emoción desde una perspectiva netamente neurobiológica diciendo que son las funciones homeostáticas más complejas que tiene un organismo (Damasio, 1996). Sin embargo, creemos que las emociones van mucho más allá de estas definiciones, por lo que durante este apartado se definen de una forma más amplia, tomando esta como la acepción que usaremos en esta investigación.

En primer lugar, “las emociones nos organizan para la acción”, según Greenberg y Paivio (2000, p.30). Como lo dicen los mismos autores, “las emociones regulan el funcionamiento mental, organizando tanto el pensamiento como la acción”, es decir, las emociones están vinculadas con los distintos ámbitos del pensamiento humano, desde la concepción del mismo hasta el punto culmine de ello, o sea la acción. Por ejemplo, al sentir miedo, las personas piensan en escapar, por lo que el sujeto se prepara para huir; el enfado, en cambio, genera la sensación

que se deben superar las dificultades que se presentan, por lo que el sujeto se prepara para atacar. Por otro lado, “las emociones establecen las metas hacia las que se dirigen las cogniciones y las acciones” (Greenberg & Paivio, 2000, p.30), por ejemplo una persona que está triste, puede tomar diferentes acciones frente a su condición, como buscar su bienestar o resignarse. La decisión está influida por las vivencias y aprendizajes anteriores de la misma persona y estas son las que proporcionan los medios para alcanzar o no la meta que se establece. Por lo anterior, podemos decir que las emociones conforman las estructuras que sirven como guía en nuestras vidas, en especial en cómo nos relacionamos con las demás personas.

Por otro lado, “las emociones nos informan” (Greenberg y Paivio, 2000, p.39), es decir, nos proporcionan información acerca de las reacciones que tenemos frente a determinadas situaciones. Gracias a ellas podemos acceder a las valoraciones que tenemos frente a determinados contextos. También, las emociones informan a los demás acerca de nuestras intenciones. Este factor es muy importante, puesto que las personas que no se sienten comprendidas por otras, por ejemplo, pueden sentirse abandonadas o enfadadas.

### **2.5.1. Vivencia emocional**

Según Castelló (2006), una vivencia es un “hecho o experiencia propia de cada persona, que contribuye a formar su carácter y personalidad” (p.3). Dicho de otra forma, es la manera en que un sujeto vive una experiencia en particular y “cómo esta marcará su carácter, su personalidad, incluso sus actitudes ante hechos similares” (p.3). Como la vivencia está determinada por la experiencia de vida de cada persona, es decir, la vivencia es un evento subjetivo (Shear & Varela, 2005), y dicha experiencia se ve influida por las emociones presentes en cada una de ellas, entonces tiene sentido hablar de vivencia emocional como una experiencia que determina el actuar de un sujeto frente a situaciones de similares características y que producen en él emociones semejantes.

Como señala Castelló (2006), en las personas se pueden dar diferentes tipos de vivencias emocionales, entre las cuales se encuentran el estrés, el miedo, la angustia, la confusión, la inquietud, la depresión, la decepción, la desilusión, la sensación de fracaso personal, la desmotivación, etcétera. Estas vivencias, la autora las identifica en personas y parejas que no logran concebir un hijo por diferentes medios, por lo cual podemos decir que, cómo se enfrentan a una situación que está fuera de su control, califican como episodio crítico, por lo que pueden presentarse en un profesor o profesora que se enfrente a dicho acontecimiento.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Tipo de investigación**

La metodología de investigación en la que se basa este trabajo es la metodología cualitativa, puesto que se analizan datos textuales tanto en caracterización como en la relación entre ellos y, como dice Martínez (2006):

Consiste en la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno o más casos (p.169).

Además, como lo indica Sandín (2003):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p.123).

#### **3.2. Diseño de la investigación**

La investigación que se realiza está basada en el estudio de caso cuya “mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006, p.167). Indica la autora que los datos pueden ser recogidos desde una variedad de fuentes e instrumentos cualitativos y cuantitativos, tales como encuestas, formularios, entrevistas, diálogos, registros de archivos y la observación directa del fenómeno y los participantes.

Glaser y Strauss (1967) nos señalan que “un solo caso puede indicar una categoría o propiedad conceptual y unos cuantos casos más pueden confirmar esta indicación” (p.30), razón por la cual no nos es posible realizar generalizaciones, pero sí observar y describir el principio realidad del participante.

A su vez, Eisenhardt (1989), citado por Martínez (2006), considera un estudio de caso como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.174), para nosotros un incidente crítico.

El estudio de caso presente es de carácter descriptivo, pues le interesa especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1976). Las investigaciones descriptivas buscan medir con la mayor precisión posible las variables medidas, no especificar cómo se relacionan entre ellas.

Como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (1997) “En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así - y valga la redundancia- describir lo que se investiga” (p.61). En nuestro caso, las diferentes vivencias emocionales de los docentes al vivir un incidente crítico.

El estudio de caso es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren (Chetty, 1996, citado por Martínez, 2006), por esto también se realizan interpretaciones sobre los hechos, acciones y dichos del entrevistado, lo que nos permitirá comprender cada vivencia emocional del docente durante el desarrollo del incidente crítico y las respuestas del entrevistado al vivir dicho incidente.

### **3.3. Participantes**

Participan en esta investigación dos profesores de Física y Matemática, egresados de la Universidad de Santiago de Chile. Se pretende conocer cómo se enfrentan estos docentes en particular a incidentes críticos dentro del aula, siendo conocida una herramienta de gestión del conflicto entregada en la formación inicial que dicta la carrera (CLEHES) por los participantes. El Perfil de egreso (s.f.) de la carrera de Licenciatura en Educación de Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile indica:

El profesional egresado o egresada de la carrera de Licenciatura en Educación de Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile posee las competencias que a continuación se señalan:

[...]

4. Aborda y resuelve situaciones pedagógico-didácticas diversas y complejas en el aula.

Razón por la cual interesa la participación en el estudio de dichos profesores. Además no se tienen investigaciones sobre cómo los profesores egresados de esta carrera viven los incidentes críticos en el aula, lo cual aumenta el interés en conocer el manejo de estos profesores al enfrentar un incidente crítico.

### **3.4. Técnicas de recolección de datos**

Los datos utilizados para esta investigación son recolectados mediante entrevistas en profundidad realizadas en primera persona a los participantes.

La entrevista en profundidad es una conversación entre dos personas que tiene como objetivo recolectar información acerca de un tema específico, planteado con anterioridad. Este tipo de entrevista se usa cuando se quiere investigar los más profundos sentimientos y las motivaciones del comportamiento de las personas (Valles, 1999). Este tipo de entrevista “se presenta útil, por lo tanto, para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 1998, p.72).

Esta interacción consta de dos participantes: un entrevistador y un informante. Como lo dice Inbertic (s.f.), la labor del entrevistador es llevar a cabo la entrevista, es decir, “aplicar las guías de pautas: plantear las preguntas, escuchar y registrar las respuestas de las personas” (p.1). Se recomienda, además, que el entrevistador no resulte ser intimidante para el entrevistado cuando se abordan determinados temas.

Ahora bien, existen tres tipos de entrevistas en profundidad: las estructuradas o cerradas, las semiestructuradas o semiabiertas y las no estructuradas o abiertas. Las características de este último tipo de entrevistas es que en ellas no hay preguntas, guion ni orden establecido con anterioridad, lo único que está definido en la cabeza del entrevistador y que orienta la entrevista, son las preguntas de investigación (Valles, 1999). Por otro lado, la entrevista siempre tiene cierto grado de dirección por parte del entrevistador, es decir, él siempre puede orientar la entrevista en función de lo que necesita.

Dentro de este grupo, entrevista en profundidad abierta, está la entrevista focalizada de tipo individual, que es la que se utiliza en esta investigación. Como su nombre lo indica, este tipo de entrevista concentra la atención del entrevistado en una experiencia concreta que se quiere abordar por el entrevistador (Pérez, 2005). Antes de llevar a cabo esta entrevista es necesario hacer una delimitación de los temas que trataremos en ella, pero sin hacer una lista ordenada de aspectos que deben responderse en el orden que aparecen. En el caso particular de esta investigación estos temas son:

- Conocer detalladamente el incidente crítico al cual se vio enfrentado el docente en cuestión,

- Conocer cómo le hizo sentir cada uno de los momentos del incidente crítico al docente,
- Saber si el docente se da cuenta de las reales emociones que estuvieron involucradas en el desarrollo del incidente crítico.

La lista mencionada anteriormente son los puntos principales en los que la entrevista debe centrarse, por lo que sólo deben aparecer en forma de preguntas explícitas si estos temas no aparecen en forma espontánea en el entrevistado (Alonso, 1998).

Las razones por las cuales se eligió este tipo de entrevista se mencionan en la siguiente lista, la cual fue elaborada por Pérez (2005):

- Permite esclarecer las experiencias humanas desde la perspectiva de los entrevistados.
- Puede obtener información de forma más precisa.
- Permite captar los elementos periféricos de las respuestas verbales: reacciones, gestos, etc.
- Permite al entrevistado pensar y organizar sus ideas.
- Es flexible.

Sin embargo, hay que tener en cuenta las limitaciones que tiene la técnica de este tipo de entrevista y son mencionadas por el mismo autor:

- Limitaciones de la expresión verbal.
- El entrevistado puede mentir al entregar las respuestas solicitadas por el entrevistador.
- Divergencia entre lenguaje, la lengua y el habla. Es decir, una palabra puede tener distintos significados dependiendo de las diferentes personas.

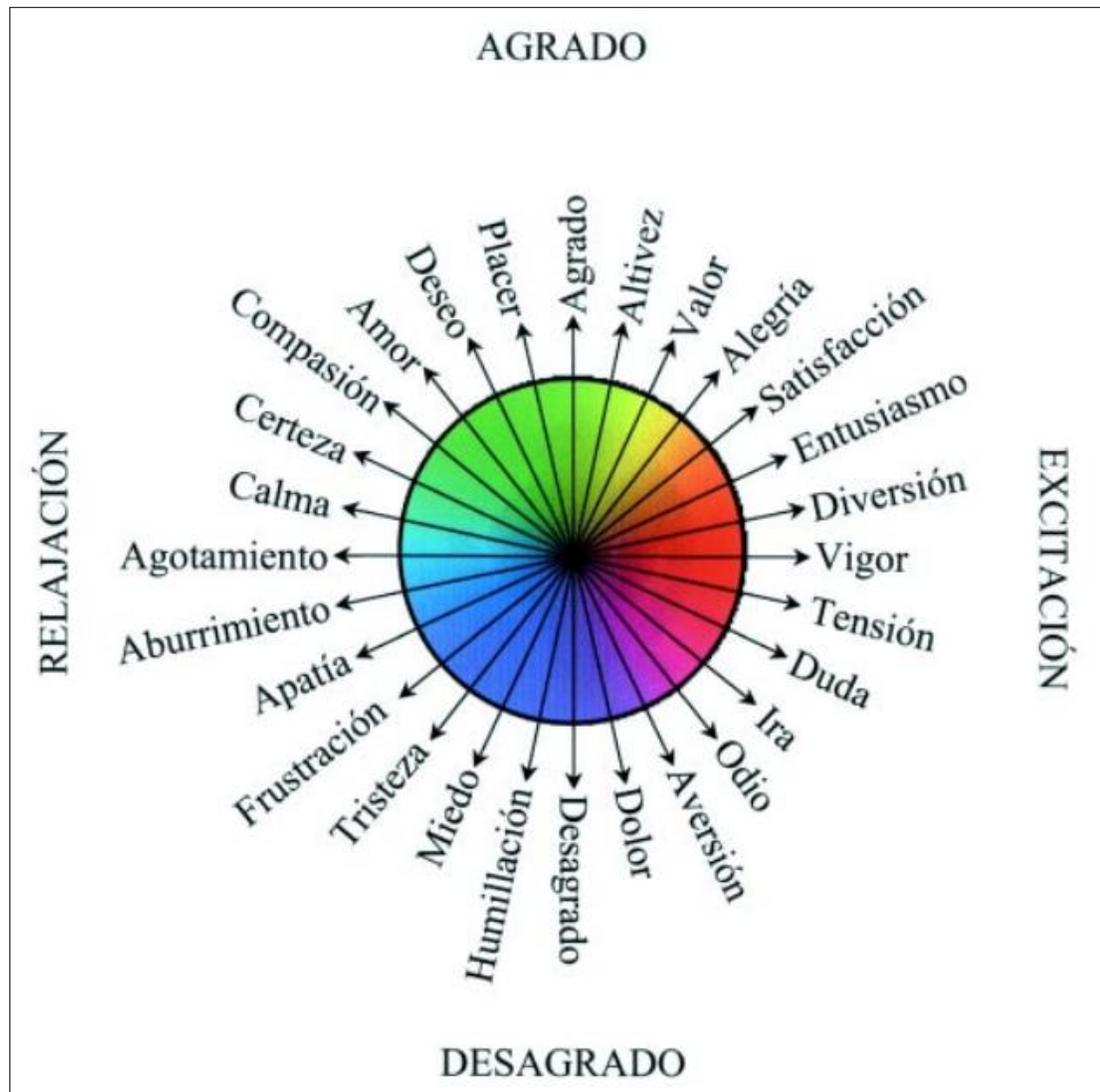
### **3.5. Matriz de análisis**

Para el análisis de los datos obtenidos utilizamos una matriz, que tiene la versatilidad de proporcionar una visión resumida de los datos, sin perder la información importante que otorgan. Como dicen Miles y Huberman, (1994) “La recolección de datos es inevitablemente un proceso selectivo, no podemos ni logramos abarcar todo, aunque pensemos que podemos y que lo hacemos”.

Las categorías se ubican en filas o columnas. El investigador indica la relación entre las categorías en cada una de las celdas, agregando, además, las evidencias de esta relación que establece.

Luego, en base a la teoría o a partir de los datos mismos se establecen relaciones entre dichas categorías para comprender un concepto que los englobe. Estas relaciones halladas nos permiten reconocer, identificar y caracterizar las vivencias emocionales de los profesores al vivir un incidente crítico.

En esta investigación, se utiliza como modelo para la elaboración de la matriz el círculo cromático de las emociones de Díaz y Flores (2001) que se presenta a continuación.



**Figura 1.** Modelo circular del sistema afectivo. En un plano cartesiano definido por dos variables ortogonales, una horizontal de activación (excitación a la derecha, relajación a la izquierda) y otra vertical de valor hedónico (agrado arriba y desagrado abajo) se ubican catorce ejes polares de emociones antónimas (de signo afectivo contrario). En el centro del diagrama se acomodó el círculo de los colores que se elaboró con un criterio similar de oposición entre complementarios (Díaz & Flores, 2001).

Cabe destacar que en nuestra investigación no se toman en cuenta los colores del círculo cromático ya que no se pretende relacionar las emociones de los entrevistados con los colores, pues no se busca que los docentes hagan dicha relación.

Las 28 emociones propuestas han sido ordenadas de tal forma que se encuentran emparejadas antagónicamente.

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
Agrado	Bienestar, Satisfacción, Contenido, Halago, Complacencia, Beneplácito	Desagrado	Malestar, Enojo, Insatisfacción, Irritación, Fastidio, Hastío
Altevez	Elevación, Exaltación, Soberbia, Dignidad, Honra, Arrogancia, Orgullo, Engreimiento, Atrevimiento, Desvergüenza, Osadía	Humillación	Resignación, Apocamiento, Sometimiento, Sumisión, Postración, Deshonra, Vergüenza, Timidez, Sonrojo, Modestia
Valor	Esfuerzo, Ímpetu, Brío, Denuedo, Excitación, Audacia, Osadía, Coraje, Furor	Miedo	Aprensión, Sospecha, Recelo, Temor, Consternación, Espanto, Terror, Pánico, Pavor
Alegría	Contento, Alborozo, Jovialidad, Gozo, Fruición, Regocijo, Júbilo, Entusiasmo, Exaltación, Felicidad, Dicha, Euforia, Arrebato, Arrocamiento, Éxtasis	Tristeza	Aflicción, Pesar, Nostalgia, Culpa, Depresión, Melancolía, Amargura, Duelo, Congoja, Soledad, Desdicha, Abatimiento, Desconsuelo, Agonía
Satisfacción	Saciedad, Éxito, Triunfo, Plenitud, Euforia, Orgullo	Frustración	Desaliento, Decepción, Desengaño, Revés, Fracaso, Impotencia
Entusiasmo	Aliento, Inspiración, Propósito, Animación, Voluntad, Diligencia, Ánimo, Espíritu, Vehemencia	Apatía	Desaliento, Desgano, Desánimo, Desidia, Flojera, Dejadez, Negligencia, Indiferencia, Frialdad, Abulia, Pereza, Indolencia
Diversión	Sorpresa, Distracción, Entretenimiento, Esparcimiento, Recreo, Juego, Solaz, Impresión, Asombro, Pasma	Aburrimiento	Indiferencia, Tedio, Enfado, Disgusto, Fastidio, Hastío, Hartazgo, Desesperación, Exasperación

Vigor	Viveza, Fortaleza, Energía, Ardor, Fogosidad Impetuosidad	Agotamiento	Debilidad, Somnolencia, Languidez, Cansancio, Fatiga, Desmayo, Extenuación, Colapso, Sopor
Calma	Quietud, Sosiego, Despreocupación, Tranquilidad, Paciencia, Reposo, Placidez, Relajación, Alivio, Armonía, Serenidad, Impasibilidad, Consuelo, Paz	Tensión	Inquietud, Desasosiego, Preocupación, Ansiedad, Impaciencia, Intranquilidad, Desazón, Agitación, Ansia, Alarma, Perturbación, Opresión, Tormento, Agobio
Certeza	Confianza, Claridad, Seguridad, Decisión, Creencia, Disposición, Certidumbre, Convencimiento, Convicción, Esperanza, Firmeza, Resolución, Lucidez, Fe	Duda	Desconfianza, Turbación, Inseguridad, Perplejidad, Indecisión, Vacilación, Incertidumbre, Desorientación, Ofuscación, Confusión, Desconcierto, Perplejidad, Atolondramiento, Aturdimiento, Zozobra, Incredulidad
Compasión	Commisericordia, Lástima, Masedumbre, Misericordia, Piedad, Clemencia, Condolencia, Abnegación, Caridad, Altruismo, Generosidad	Ira	Irritación, Enfado, Enojo, Indignación, Coraje, Saña, Crueldad, Rabia, Furia, Furor, Venganza, Cólera
Amor	Simpatía, Interés, Aprecio, Amistad, Afición, Ternura, Afecto, Estimación, Cariño, Apego, Adoración, Idolatría	Odio	Antipatía, Rivalidad, Oposición, Resentimiento, Despecho, Desdén, Desprecio, Burla, Rencor, Celos, Envidia, Desinterés
Deseo	Apetencia, Ansia, Antojo, Ilusión, Esperanza, Aspiración, Apetito, Interés, Gana, Anheló, Capricho, Avidéz, Afán, Codicia, Avaricia, Ambición	Aversión	Inapetencia, Saciedad, Empalago, Saturación, Asco, Vasca, Animadversión, Aborrecimiento, Desgana, Repugnancia, Repulsión, Rechazo, Desdén
Placer	Dulzura, Suavidad, Calidez, Gusto, Gozo, Solaz, Esparcimiento, Deleite, Fruición	Dolor	Amargura, Aspereza, Aterido, Aflicción, Molestia, Sufrimiento, Mortificación, Tribulación, Congoja, Tormento

**Tabla 1.** Matriz de Códigos y Categorías descriptoras de las emociones.

### **3.6. Plan de análisis**

A través de un proceso de codificación y categorización y la revisión bibliográfica, descrita en el marco teórico, se realizó el análisis de los datos.

En primer lugar, se transcriben las entrevistas con énfasis en los incidentes críticos y de las emociones y subjetividades de los participantes. Posteriormente, los datos se codifican y categorizan a luz de lo descrito en el marco teórico. Los datos de cada entrevista se identifican a través de Unidades de análisis (UA) y se enumeran de manera correlativa para cada entrevista.

#### **3.6.1. Análisis de contenido**

Las vivencias emocionales de los profesores fueron estudiadas bajo el análisis de contenido. Para Bardin (1986), citado por López (2002), este tipo de análisis se compone de diferentes instrumentos metodológicos que se aplican en lo que él denomina “discursos” (contenidos y continentes). De vital importancia es el investigador y su capacidad de inferencia.

La máxima complejidad del análisis de contenido recae en definir de manera precisa las unidades de análisis. Es por esto que Holsti (1969) indica que esta técnica permite llevar a cabo inferencias para la identificación objetiva y sistemática que identifica características específicas de los mensajes, posibilitando la obtención de datos con grado máximo de objetividad. Ahora bien, en esta investigación se pretende analizar los dichos del entrevistado, sin juzgar su perspectiva, desde su punto de vista subjetivo de ver el incidente crítico.

Los análisis de contenido combinan la observación y el análisis documental extendiendo la profundidad de la investigación al contenido latente de los mensajes que plantean los participantes.

Los datos extraídos de las entrevistas fueron analizados de forma semántica y pragmática. La forma semántica de análisis de contenido busca el sentido de las palabras y el análisis de los temas. Por otra parte, el análisis pragmático pretende descubrir las circunstancias en las que la comunicación tiene lugar.

Para esto, las entrevistas fueron transcritas y luego se buscó la presencia de los códigos de la matriz o una idea afín a ellos, para posteriormente hallar la categoría a la que pertenece, es decir la emoción descrita o intencionada por el entrevistado, referente al incidente crítico, puesto

que en las entrevistas pueden surgir emociones que no estén directamente relacionadas con dicho suceso. Esta es la forma de construcción de las Unidades de Análisis.

En cada unidad de análisis (UA) se buscan los términos (códigos) pertenecientes a alguna de las categorías de análisis. De esta forma se pudo inferir el estado emocional del docente entrevistado durante el desarrollo del incidente crítico en cuestión. A continuación se muestran ejemplos de dicho proceso.

En la Unidad de Análisis 2 (UA2) de la Entrevista 1 se observa el significante “rabia” que es un código perteneciente a la categoría “Ira”.

Se le consulta al entrevistado qué sintió cuando los alumnos le decían lo relatado en la sala de clases, respondiendo:

(P.6) “[...] de primera fue **rabia** po, pensar de que, qué dicen estos cabros chicos de que yo no sé, si de verdad por algo estoy aquí, pasé las pruebas del colegio, pero tampoco era como la... decirle yo si de verdad sé sin mostrarlo, sin demostrarlo [...] Entonces no sabía cómo, cómo actuar sin mostrarme enojado.”

Mientras que la Unidad de Análisis 4 (UA4) de la Entrevista 1 nos permite inferir que el entrevistado sintió “repulsión” al grupo curso, es decir, la emoción sentida está dentro de la categoría “Aversión”.

(P.7) “Lo otro, eh, es que me dieron ganas de, de verdad, **no ir más a ese curso.**”

La Unidad de Análisis 2 posee evidencia explícita del código en cuestión, mientras que la Unidad de Análisis 4 contiene una idea afín, es decir, evidencia implícita. La UA4 es entonces un ejemplo del trabajo de inferencia por parte de las investigadoras.

Las UA fueron almacenadas en una planilla, como la siguiente tabla, describiendo el tipo de evidencia (explícita o implícita), código, categoría y comentarios para el posterior análisis.

UA	Evidencia (textual)	Tipo evidencia (Explícita/Implícita)	Código	Categoría	Comentarios
1					
2					
3					
...					

**Tabla 2.** Ejemplo planilla de almacenamiento de las UA.

Las planillas de almacenamiento de las Unidades de Análisis de ambas entrevistas se pueden encontrar en los anexos del presente documento.

Además del análisis mencionado anteriormente, se realizó uno **semántico** de las vivencias emocionales que vivió el entrevistado durante el incidente crítico. Este se refería a la profundización de lo encontrado durante el primer análisis. A continuación se muestra un ejemplo de este, tomado de la entrevista 1:

*Con respecto a la emoción “No miedo”, se puede interpretar que el incidente crítico no le provocó miedo al entrevistado, sin embargo no menciona que la situación le haya provocado, por ejemplo, valor (valentía) o indiferencia, que pueden ser emociones antagónicas al miedo. Así, el incidente crítico le provocó una sensación que no sabe describir más que como “no miedo” y que tampoco nos permite a nosotras interpretar alguna emoción en específico.*

Finalmente, se realizó un análisis **interpretativo** por párrafos de la entrevista para poner en contexto todo lo que el docente entrevistado quiso decir. A continuación se muestra un ejemplo de este (entrevista 1):

*El párrafo P.40 nos muestra el convencimiento de la docente en que hizo lo correcto al actuar (como también menciona en los párrafos P.6 y P.7), pues de no haber hecho algo el incidente pudo haber provocado hechos de violencia física. Sin embargo afirma que le faltó controlar el Consejo de Curso, sin especificar cómo debió actuar para lograr ese cometido.*

### 3.6.2. Triangulación metodológica

A través de este cruce de datos, para cada uno de las entrevistas de los participantes, fue posible relacionar las ideas presentadas a través del contenido (lenguaje verbal) con las características de los estados emocionales que se esperan definir y las interpretaciones

analíticas que las investigadoras. Este proceso se denomina triangulación metodológica, ya que es una estrategia metodológica que permite dar credibilidad o validez a la investigación. Su uso ayuda a un enriquecimiento y mejor comprensión del tema en cuestión, además de otorgar mayor confiabilidad, mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio.

La triangulación metodológica consistió en analizar un tema desde distintos puntos de vista (análisis descriptivo, semántico, pragmático-interpretativo) para obtener una conclusión, en este caso las emociones predominantes en un docente luego de vivir un incidente crítico.

La ventaja de la triangulación, indica Flick (2004), recae en “que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas” (p.244).

## **4. RESULTADOS**

Según la propuesta de análisis antes descrita, a continuación se presentan los resultados. En primer lugar, se hace referencia a la conformación del corpus de datos, de tal manera de entender cómo se levantaron las unidades de análisis para cada una de las entrevistas y cómo se relacionaron con las categorías y códigos propuestos a partir del marco teórico. Luego, se presentan los resultados de cada entrevista analizada, haciendo énfasis en las ideas explícitas a través del contenido sobre las emociones y vivencias emocionales surgidas al experimentar un incidente crítico.

### **4.1. Corpus de datos**

Como se describió en el capítulo precedente, el corpus de datos se obtuvo a partir de la transcripción de las entrevistas. En este texto se identificaron, organizaron y sistematizaron los datos con el propósito de identificar las unidades de análisis. La importancia de esta etapa es, según Bardin (2002), citado por López (2002), que (el corpus de datos) es el conjunto de datos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos. Se consideró un proceso exhaustivo al considerar todos los elementos; ningún elemento emocional del discurso quedó fuera del análisis para dar cumplimiento con los objetivos de la investigación. Además, se consideró la pertinencia y representatividad de los datos para evidenciar las vivencias emocionales de los participantes.

#### **4.1.1. Criterios de clasificación de párrafos en las entrevistas**

La transcripción de las entrevistas ha resultado en documentos extensos y ricos en datos de interés. La extensión de las entrevistas proporcionó variedad de temas, puesto que esta se realizó bajo un régimen no estructurado.

Cabe destacar que se hizo una enumeración de los párrafos (P.1, P.2, etc.) para citarlos con más comodidad en el apartado de análisis de la entrevista por párrafo. Cada párrafo corresponde a la respuesta del entrevistado a una determinada pregunta realizada por las investigadoras, por lo que la separación o distinción entre estos se debe a diferentes preguntas realizadas.

#### **4.1.2. La interpretación de la entrevista enfocada en una mirada sistémica**

El incidente crítico es un hecho aislado, pero no así quienes lo viven. Los sujetos que participan de él conviven en una comunidad educativa donde el entorno, los estudiantes, los directivos, compañeros y colegas afectan a cada uno de sus miembros. Desde esta mirada sistémica hemos realizado un análisis de la entrevista observando cómo el entorno y la relación con los miembros (todos con sus propias vivencias y experiencias), se vieron reflejadas en el actuar del entrevistado.

### **4.2. Entrevista 1**

#### **4.2.1. Contexto del incidente crítico de la Entrevista 1**

El incidente crítico que relata el entrevistado ocurre en un 1º medio con 45 alumnos aproximadamente, de un establecimiento técnico profesional, ubicado en la comuna de La Cisterna, dependencia particular subvencionada, con alumnado mixto, de nivel socioeconómico medio alto, en el año 2011, cuando el docente cursaba su tercer año de universidad en la carrera Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile. El docente menciona que esta fue su primera experiencia como profesor titular, y el incidente crítico en sí se desarrolla terminando el 1er semestre.

#### **4.2.2. Descripción del lugar de la Entrevista 1**

La entrevista realizada a este docente se llevó a cabo el día martes 19 de mayo de 2015, comenzando a las 17 hrs aproximadamente, en una sala de estudio del Departamento de Física de la Universidad de Santiago de Chile, en la cual solo se encontraba el entrevistado, la psicóloga Susana Aronsohn y la tesista Paula Astorga. La sala contaba con privacidad, además de buena acústica. Durante la entrevista no hubo interrupciones, como por ejemplo que alguna persona externa entrara a la sala, por lo que se pudo realizar con total normalidad. Toda la conversación fue grabada con una grabadora de voz, con previo consentimiento del entrevistado, el cual se constata en una autorización que fue firmada por él<sup>1</sup>.

La transcripción completa de la entrevista se puede encontrar en los anexos del presente documento. Dicha transcripción cuenta con una numeración de los diferentes párrafos (P.1, P.2,

---

<sup>1</sup> El modelo de hoja de Consentimiento para la grabación de voz de la entrevista se encuentra en los anexos de este documento.

etc.) para organizar el trabajo y no escribir nuevamente las intervenciones del entrevistado en el apartado de análisis interpretativo de la entrevista.

#### 4.2.3. Análisis descriptivo

Durante este apartado se muestra el resultado del análisis de la entrevista por medio de las unidades de análisis (UA). La tabla completa se encuentra en los anexos.

A continuación, se presenta una tabla de resumen (Tabla 3) de las emociones que sintió el entrevistado de acuerdo a las categorías de análisis mencionadas en la matriz de análisis.

Emoción/Categoría	Frecuencia
Desagrado	1
Miedo	1
Frustración	6
Calma	1
Ira	4
Aversión	4
Dolor	1

**Tabla 3.** Frecuencia de las emociones surgidas durante la Entrevista 1.

Se puede observar en la tabla 3 que durante el incidente crítico el entrevistado expresó haber sentido siete emociones, las cuales fueron categorizadas de la tabla 1. La emoción que apareció con mayor frecuencia durante la entrevista fue la Frustración, apareciendo en 6 ocasiones durante esta. Además, otras dos emociones fueron las más nombradas; estas son la Ira y la Aversión. Así, las emociones más relevantes expresadas por el entrevistado respecto del incidente crítico son la Frustración, la Ira y la Aversión.

Por otro lado y durante el análisis de la entrevista, apareció una emoción que no estaba categorizada en la tabla 1 (emoción "No Miedo"), así como también aparecieron dos emociones correspondientes a una misma categoría ("Duda"), pero que se refieren a dos situaciones distintas. Estas se recogen en la tabla 4 que se presenta a continuación:

Emoción/Categoría	Frecuencia
Duda 1	1
Duda 2	1
No Miedo	3

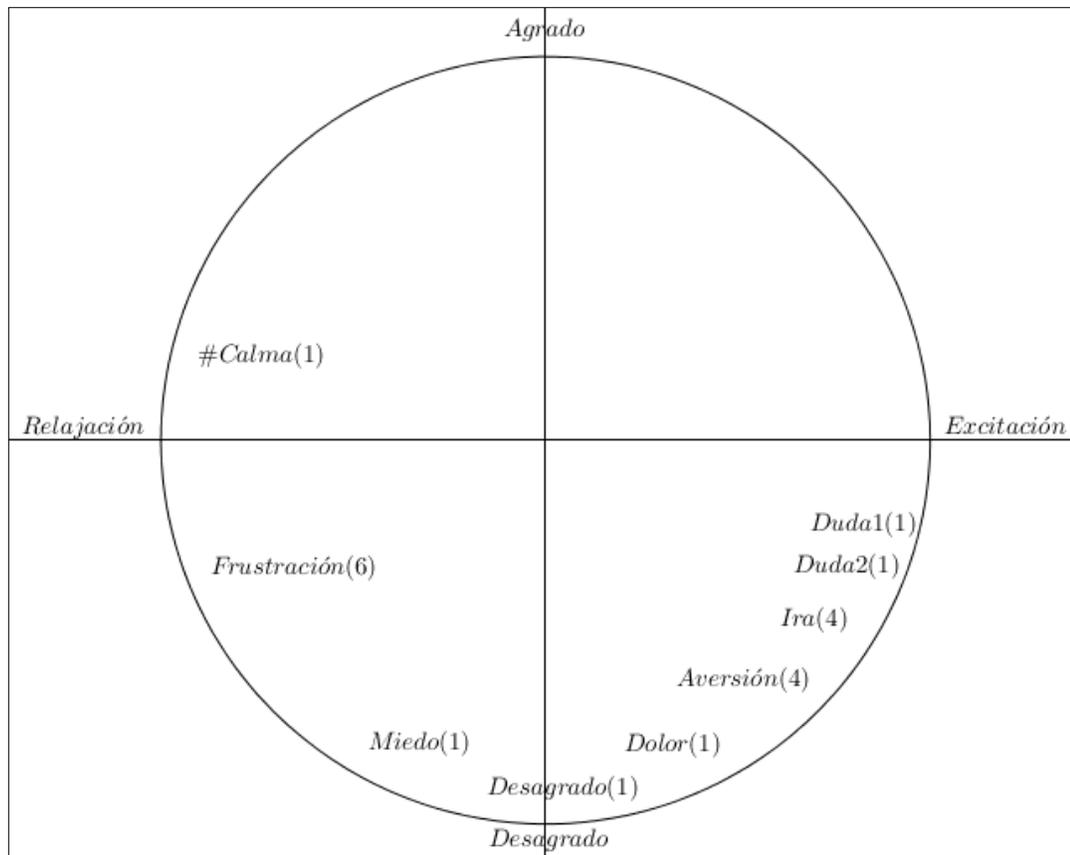
**Tabla 4.** Emociones no categorizadas surgidas durante el análisis de la Entrevista 1.

La emoción que es nombrada como “Duda 1”, se refiere a la duda que expresa el docente acerca de cómo actuar para demostrar o no una emoción en particular con los alumnos. En este caso, el docente no quería mostrarse enojado frente a ellos por las implicancias que hubiese tenido esta reacción del profesor en sus estudiantes. Mientras que la emoción que es nombrada como “Duda 2”, se refiere a la duda que expresa el docente acerca de sus propias capacidades relacionadas, en este caso, a la resolución de los conflictos en el aula.

Por otro lado, la emoción que es nombrada como “No Miedo”, surge de la comparación que hace el entrevistado frente a otra situación que vivió anteriormente que le provocó un miedo extremo, por lo que el incidente crítico que vivió en la sala de clases, no le provocó miedo.

También existe una Unidad de Análisis (UA12) que es de interés para el estudio, aunque no corresponde a categoría alguna, la cual fue catalogada como NA (no aplica). Esta UA no nos permite determinar qué emoción quiso expresar el entrevistado.

Dado lo anterior, podemos presentar las emociones en el círculo cromático.



**Figura 2.** Círculo cromático de la entrevista 1.

De la figura anterior podemos establecer la vivencia emocional del docente, la cual se ubica primordialmente en estados de Desagrado y Excitación, por lo que el incidente crítico provocó en el docente el deseo de actuar para alejarse de aquella situación. A pesar de lo anterior, el profesor no actuó en consonancia con ese deseo pues quería mantener su imagen de buen líder frente a sus alumnos (P.75: “De que no fui un buen guía”). Desde el círculo también se puede apreciar que no existen emociones de Agrado-Excitación que lo motiven a tomar acciones para resolver el conflicto.

(#) Durante el análisis de la entrevista interpretamos de los dichos del entrevistado que, durante el incidente crítico, sintió la emoción “Calma” (lo que se observa en la UA1). Esta se refiere al alivio que sintió el docente al abandonar la sala de clases donde se producía el incidente crítico, por lo que no podemos decir que está referida, por ejemplo, a calma por haber solucionado el problema con sus estudiantes.

Cabe destacar que el entrevistado hace mención de otras varias emociones durante la entrevista que no fueron agregadas a las tablas 3 y 4. Estas no fueron consideradas debido a

que no estaban relacionadas con el incidente crítico, sino que hacían mención a otras situaciones que vivió el docente.

#### **4.2.4. Análisis semántico de las vivencias emocionales durante el incidente crítico**

A partir del análisis descriptivo, a continuación se presenta el análisis semántico de la entrevista, que cuenta con los descriptores de las emociones, códigos y categorías que dice haber sentido el docente entrevistado durante el desarrollo del incidente crítico y al recordarlo.

Se puede observar en la tabla 3 que durante la entrevista el docente mostró con mayor frecuencia en el incidente crítico la frustración como emoción predominante, apareciendo en 6 ocasiones durante esta, por lo que se puede decir que el docente se sintió mayormente frustrado durante el incidente crítico que vivió. Esta emoción está principalmente referida a que el docente dice haber tenido la motivación de enseñarle al curso, pero este se lo impedía de forma reiterada; frustración de no poder responderle a los alumnos, y así, no poder resolver el incidente crítico; y frustración de no poder manejar la imagen que él quería demostrar de sí mismo a los estudiantes.

Esta frustración aparece explícita, mediante el código “Impotencia” que pertenece a la categoría “Frustración”, en 4 de las 6 ocasiones que se nombran en la tabla 3, lo cual permite observar que, más que una interpretación de las investigadoras, es el principal significado que le otorga el entrevistado a su incidente crítico.

Pero además de la frustración, otras dos emociones predominantes fueron la Ira y la Aversión, ambas mencionadas en 4 ocasiones. La Ira que dice haber sentido el entrevistado puede deberse a que él veía a los alumnos como entes inferiores a él, en cuanto a poder, y le molestaba que lo cuestionaran, ya que él sentía tener más conocimientos y que tenía la autoridad en ese momento, lo que se ve reflejado explícitamente en las UA2, UA10 y UA14, e implícitamente en la UA11. Mientras que por el lado de la Aversión, se puede observar que todas las evidencias de esta son implícitas, es decir, el profesor no mencionó de forma directa la emoción que a él lo embargaba en el momento del incidente crítico. Esta aversión se refleja en que el entrevistado quiso abandonar, dejar el curso, no volver a su lugar de trabajo, lo cual se respalda con las UA4, UA5, UA7 y UA21.

Por otro lado, respecto de las emociones “Duda 1” y “Duda 2” de la tabla 4 se observa que ambas son mencionadas solo una vez cada una por el entrevistado, por lo que se puede interpretar que estas no fueron las más relevantes durante el incidente crítico.

Con respecto a la emoción “No miedo”, se puede interpretar que el incidente crítico no le provocó miedo al entrevistado, sin embargo no menciona que la situación le haya provocado, por ejemplo, valor (valentía) o indiferencia, que pueden ser emociones antagónicas al miedo. Así, el incidente crítico le provocó una sensación que no sabe describir más que como “no miedo” y que tampoco nos permite a nosotras interpretar alguna emoción en específico.

Finalmente, por el lado de la UA12, en la cual el entrevistado no expresa una emoción explícita, no podemos hacer inferencia alguna, ya que el ejemplo que utiliza el profesor para describir la emoción que sentía en la situación es demasiado ambiguo.

#### **4.2.5. Análisis pragmático-interpretativo de la entrevista**

En los párrafos P.1 y P.2 el entrevistado relata el incidente crítico que escogió para contar en la entrevista.

*“[...] era mi primer trabajo como profesor titular. Eh, en un curso bastante complejo en primero medio, eeh, terminando ya el primer semestre y los alumnos, de alguna forma, se enteraron de que yo no estaba titulado, estaba estudiando, y eso para ellos fue diferente a tener un trato con un profesor titular porque para ellos pensaban de que yo no sabía lo estaba enseñando porque por algo no me había titulado y estaba estudiando y eso significó para ellos hacer lo imposible por echarme del colegio... y empezaron ese día atacándome, diciéndome que yo no sabía lo que estaba enseñando, que no... que las notas tenía que mejorarlas, entonces, porque si yo no me había titulado entonces cómo yo podía ir y ponerles rojos si es que, eh, de verdad sabían, solo que yo no sabía lo que ellos sabían.*”

*Empezaron a hacer eso (interrumpir las clases) como dos semanas seguidas... fueron como dos o tres clases que estuvieron interrumpiendo siempre, hasta que en una fue ya detonado unos 15 minutos antes que se acabara la clase, una clase cortita de 45 minutos, de una hora, y empezaron a... a insultar.”*

Luego, del párrafo P.3 al P.5, el profesor relata que se sintió tan atrapado en la situación, sin poder hacer algo práctico para solucionar el incidente, que solo pensaba que algo externo lo podía ayudar, en este caso, la campana de cambio de hora. En los 15 minutos que estuvo en el

aula con el incidente crítico ya empezado, el profesor no hizo más que contener a los alumnos en la sala para que el problema no se expandiera más allá de la sala de clases.

En los párrafos P.6 y P.7, el docente declara haber sentido rabia al ver la actitud de cuestionamiento de los estudiantes, pero no quiso mostrarse enojado frente a ellos. La razón la menciona más adelante en el párrafo P.10: iba a mostrar que le faltaba experiencia, además si mostraba la rabia habría pasado a emociones más fuertes, como la ira, lo que redundaría en que hubiese hecho cosas *“que no había hecho en todo el año”*. Esto, según el entrevistado, haría que perdiera el respeto de los alumnos que no estaban participando en el ataque. De esto podemos interpretar que el entrevistado no quería perder la imagen que los alumnos tenían de él como un docente con habilidad, algo que él recalca que quería demostrar, *“que de verdad yo tenía esa habilidad docente”*.

Otra cosa que el profesor destaca es que a raíz del incidente que relata, no quiso realizar más clases a ese curso. La razón por la cual no quería hacerlo, es que si se repetía este mismo incidente con otros cursos y se extendía, entonces sería *“tortuoso”* hacer clases e *“iba a ir solamente a sufrir al colegio”*. Por lo que podemos interpretar que este incidente crítico que vivió el profesor le afectó hasta el grado de hacerlo sufrir por la situación, por lo que él pensó en acabar con dicha emoción renunciando a su puesto como profesor.

Además de experimentar sufrimiento por el incidente, el profesor dice haber sentido *“pena”* por la situación, debido a que él afirma haber tenido motivación para que los alumnos aprendieran, pero ellos no lo aprovechaban, sino todo lo contrario, los alumnos cuestionaban la manera en cómo enseñaba y las actividades que había realizado durante los meses anteriores. También, la palabra *“pena”* puede ser un sinónimo de *“Tristeza”*, mas podemos interpretar que usó dicha palabra al no conocer una que describiera la real emoción que sintió, puesto que esta no se condice con la emoción que afirmó sentir, es decir, sufrimiento. Podemos interpretar, además, que la emoción que indica podría haber sido frustración, ya que cuando describe que es lo que le da *“pena”*, realmente define a frustración. Algo que apoya esta interpretación es que, en el círculo cromático de las emociones, Tristeza y Frustración, se encuentran contiguas, por lo que podemos decir que el docente no sabe o puede distinguir una de la otra.

El entrevistado menciona además que, al recibir este cuestionamiento por parte de los alumnos, él mismo se cuestionó si quería continuar ejerciendo la docencia, es decir, estaba confundido. Esto nos indica que el incidente afectó tanto al profesor que le hizo dudar de sus capacidades como docente y si quería continuar en dicha profesión. Ahora bien, en la misma frase dicha por él, se infiere un sentimiento de desaliento, lo que indica que el profesor se sintió frustrado cuando se le cuestionó su accionar docente.

Ahora bien, el docente fue capaz de controlar la ira que sentía y no expresarla de una forma violenta, como gritos o insultos hacia los alumnos. Pero ese control no es por las razones correctas como el crecimiento del profesor o autocontrol, sino que él solo quiere mantener la imagen de buen docente frente a algunos alumnos.

En el párrafo P.8 el docente dice que aunque intentó dialogar con los alumnos, ellos se lo impedían. Mas el profesor no busca más alternativas para llegar a “transar” como a él le hubiese gustado, sino que solo espera que la hora de clases termine, como se menciona en el párrafo P.3. Se evidencia, entonces, los problemas comunicativos del entrevistado, que le afectan tanto a él como a los alumnos, porque no se propicia mediante este la resolución del conflicto. Esto ocurre porque el profesor probablemente no maneja herramientas comunicativas, a pesar de que dice que a menudo usa el diálogo para resolver problemas.

En los párrafos P.9 y P.10 se le solicita al entrevistado que comente en profundidad sobre la rabia que sintió durante el incidente crítico, la que no fue exteriorizada. Explica que de haber exteriorizado la rabia hubiera caído en el juego de los alumnos, por lo que podemos interpretar que no hubiese proyectado la imagen que él quería.

La frase con la que inicia el entrevistado indica que él estaba cuidando su imagen, puesto que no quería que los niños vieran que la situación le afectaba tanto que le haría perder el control y realizar actos que no había hecho durante el año. A continuación podemos inferir que el docente quería mantener una imagen de líder frente a los alumnos, ante esta lucha de poder. También intenta mantener una imagen de profesor hábil, que puede mantener el control a pesar de la situación adversa, y autocontrol. Otra interpretación es que el docente intentó enseñar con el ejemplo cómo se reacciona frente a esas situaciones.

A pesar que el párrafo P.11 no encuadra en la vivencia del incidente crítico sí nos muestra las suposiciones que tuvo al revivirlo durante la entrevista. Cabe destacar que al pasar tiempo desde esa situación, él indica que ha ganado experiencia que le hubiera permitido superar ese incidente. Es ahí la mirada en retrospectiva que utiliza. También realiza suposiciones de haber actuado diferente, a partir de su experiencia.

Ahora bien, durante los párrafos P.11, P.12, P.13 y P.14 el profesor realiza suposiciones sobre el pensamiento de los alumnos de haber realizado diferentes acciones, es decir cómo las acciones hubieran afectado a la imagen que deseaba proyectar.

También señala el sentirse provocado. Esto nos lleva a pensar que hay ámbitos del quehacer humano, que a pesar de no ser emociones nos llevan a actuar de una forma determinada frente

a estas acciones. Es el caso de sentirse provocado. La provocación no es una emoción, sino una acción de un tercero sobre el individuo provocado. En este caso, el profesor se sintió provocado y nosotros inferimos que pudo haber generado en él emociones tales como ira y frustración.

Del párrafo P.15 al P.19, relata una situación que parte con una frase que es un ejemplo de una situación que produce miedo, pero el entrevistado negó haber sentido dicha emoción en el incidente crítico. El docente sí manifiesta haber sentido rabia por la situación de ataque por parte de los alumnos. Sin embargo esto no se relaciona con la siguiente frase que dice, es decir, que "le molestaba" dicho actuar de sus pupilos. Ahora bien, la palabra "molestia" es un código de la categoría "Dolor". Como Ira y Dolor están separados solo por dos emociones en el círculo cromático, tal vez el profesor no haya podido identificar la emoción que sintió, pudiendo esta estar entre ellas.

Ante las ganas de responder, en los párrafos P.16 y P.17, el entrevistado manifiesta tensión, puesto que deseaba entregarse a la respuesta. Nuevamente hace análisis en retrospectiva de la situación, no mostrando las emociones que vivió en dicho incidente. La autoimagen que tiene actualmente el entrevistado es de fortaleza frente a los alumnos y situaciones similares. Ahora, al recordar la situación se da cuenta que no debió sentir miedo ni frustración.

En el párrafo P.18 se le pregunta al entrevistado por qué no usó ese poder que tenía, y responde que no quería abusar de ese poder. Se puede notar que el profesor no diferencia entre autoridad y autoritarismo, debido posiblemente a su falta de experiencia, también mencionado por él.

En los párrafos P.20 y P.21, el profesor especula acerca de qué es lo que haría ahora de enfrentarse a ese mismo incidente crítico. La reacción de él demuestra que la experiencia del docente puede hacer la diferencia entre un incidente crítico resuelto y otro que no.

En los párrafos P.22 y P.23, nuevamente el docente manifiesta que el incidente crítico que vivió le provocó rabia. Esta afirmación surge cuando la entrevistadora le propone que los alumnos querían que él sintiese rabia. El entrevistado manifiesta claramente la idea de percepción, es decir la interpretación que da de las actitudes de los estudiantes durante el incidente. Sus acciones estaban restringidas a aquella percepción, la que era que los alumnos le estaban atacando a él directamente, lo que expresa en los párrafos. Ahora bien, estos supuestos que el profesor tiene sobre los alumnos o las fantasías con respecto a la situación, como que ellos querían que lo despidieran de su trabajo, no tienen validez puesto que el profesor no pudo

comprobar si eso era lo que los alumnos querían. Esto demuestra la falta de comunicación entre el profesor y los alumnos.

Del párrafo P.24 al P.26, el entrevistado hace una comparación entre el incidente crítico y otra experiencia previa a este. A partir de esto, el docente dice no haber sentido miedo por el incidente crítico puesto que la experiencia previa que vivió sí le hizo sentir verdadero pánico, como él lo menciona. La relevancia de esta emoción es que para el entrevistado resulta de mayor Miedo que el incidente crítico, por lo tanto él afirma que no sintió Miedo durante el incidente. Muestra a su vez, que conoce la emoción "Humillación", pero esta no fue por el ataque de los alumnos, sino de la experiencia vivida anteriormente.

En el párrafo P.27 el docente manifiesta que, durante la experiencia, para él era importante no perder el respeto de los alumnos que no lo estaban atacando y, por ende, perder el respeto de los demás actores del ambiente educativo, como otros profesores. Esta sensación que el profesor dice haber sentido al pensar que podía perder el respeto de alumnos y profesores, nos hace pensar que él sentía inseguridad de su posición, lo que podría indicar que el profesor sentía duda acerca de la imagen que quería proyectar a la comunidad educativa, lo que fue bien interpretado por la entrevistadora cuando le dijo "[...] *lo que estaba en juego era tu imagen*" a lo que el entrevistado responde afirmativamente.

En los párrafos P.28 y P.29 nuevamente aparece la idea de la imagen que el docente quiere cuidar y surge además el tema de que el profesor sentía que el aspecto que más le atacaban los alumnos era la parte personal, es decir que el ataque de los alumnos se dirigía directamente a que él no había terminado de estudiar, por lo que no podría ser "buen profesor". Que el profesor diga que le estaban atacando podría mostrar que él sentía inseguridad en el momento del ataque y por consiguiente duda de poder continuar prevaleciendo frente a los alumnos.

En los párrafos P.30 y P.31 el entrevistado indica que su carácter no es fuerte, pero tampoco débil, señalando que le gusta transar. Esto podría indicar que al entrevistado le gusta discutir las cosas más que imponerse por la fuerza lo que podría indicar que el profesor se siente confiado en estas situaciones. Podemos inferir que sentía certeza que se podría lograr un acuerdo durante el desarrollo de cualquier situación. Lo anterior nos plantea la pregunta por qué no resolvió el conflicto con ese método. Esto puede responderse ya que el entrevistado intentaba mantener la imagen de mediador calmado frente a sus alumnos y sentía que ellos no tenían la madurez necesaria para resolver este conflicto, solo actuaban como los niños que eran.

Al sentirse pasado a llevar, el profesor puede haber sentido rabia, frustración o hasta tristeza, sin embargo no podemos afirmar que haya sentido ninguno de estos ya que no mencionó ningún indicador que nos llevase hacia esas emociones.

Podemos inferir también, que el entrevistado pudo sentirse decepcionado de los alumnos al decir *“Y hay gente que de eso abusa y empiezan a, a ver qué cosas yo podría transar y a obligarme a transar cuando uno, cuando uno ve”*, indicándonos que la emoción que pudo haber sentido en ese instante fue frustración al ver que a pesar de su disposición a llegar a un acuerdo, hubo gente que abusó de esta disposición obligándolo a transar más de lo que acostumbraba a hacer. Lo que es reafirmado por la frase *“No, aquí ellos me estaban pasando a llevar, no era transe”*.

Es notorio en los párrafos del P.32 al P.35 que el entrevistado se siente inseguro durante la entrevista, ya que cada vez que titubea en su discurso manifiesta la emoción duda. Además el entrevistado afirma en muchas ocasiones que no podía hacer tal o cual cosa, nombrando a este sentimiento, gracias a la entrevistadora, como impotencia, que es un indicador de la emoción frustración. El entrevistado también señala que no deseaba realizar alguna acción frente al ataque de los alumnos, sentimiento de inapetencia. Esto nos hace pensar que situaciones reiteradas como la narrada por el docente podrían hacer que abandone el ejercicio de la profesión. La falta de actuar del docente la justifica al pensar que nada de lo que hubiera hecho hubiera funcionado, es decir la situación le hizo sentir impotencia, reiterando lo dicho anteriormente.

De los párrafos P.36 al P.43 el docente narra los problemas de salud que le aquejan y le hacen familiares las sensaciones de impotencia con las que sintió durante el incidente crítico, para mostrar que no es una sensación nueva. Se establece una diferencia entre impotencia física e impotencia psicológica. La impotencia psicológica es la que se presentó durante el incidente crítico y no la física relacionada con su problema de salud.

De los párrafos P.44 al P.47 el profesor relata por qué sintió la impotencia psicológica que dice haber vivido en el incidente crítico, dando a ver que comenzó a sentirse inseguro de sí mismo, inseguro de las capacidades como profesor que dominaba en ese momento. El docente sintió dudas sobre sus competencias profesionales de dominio de la situación, así como también sintió dudas frente a sus conocimientos de manejo de situaciones de este tipo. Podríamos inferir también que efectivamente el profesor no sintió miedo en el incidente crítico como ya lo había mencionado, ya que con este relato podemos observar que el profesor más que miedo, sintió inseguridad, duda de sí mismo, una situación que, además, le provocó una impotencia que se

pudo haber expresado en la sensación de rabia que ya había mencionado el entrevistado anteriormente.

En los párrafos P.48 y P.49 el profesor comenta que si la situación hubiese empeorado, en un caso hipotético, él hubiese perdido el control de sus emociones, que hubiese colapsado, y en ese caso habría adoptado una actitud más agresiva, tratando de demostrar su molestia, como él menciona, con lo que pretendía, además, demostrar desinterés. Pero el entrevistado también menciona que cree que al tratar de demostrar este desinterés en forma de molestia, los alumnos hubiesen notado ira, es decir, nuevamente se observa que el profesor, a pesar de mostrarse de una manera u otra, siente que no lograría mostrar sus verdaderos sentimientos, es decir, nuevamente no lograría controlar la imagen que quiere proyectar a los alumnos, observándose además una molestia al no poder lograr esto.

Del párrafo P.50 al P.52 nuevamente se aborda el tema del manejo de la imagen por parte del entrevistado, donde indica que él proyecta diferentes imágenes dependiendo de la situación y las personas con que se encuentra. Normalmente, el profesor se describe como una persona tímida, además de cariñosa, pero no las demuestra con todas las personas con las que se relaciona para que no malinterpreten sus sentimientos.

Además, se reafirma que en el incidente crítico el profesor trata de proyectar cierta imagen a los alumnos pero no lo logra como él quiere. Es decir, el problema real que tiene el profesor es un problema con sí mismo, del control de su imagen, más que un problema de la actitud que abordan sus alumnos. Si bien son estos quienes provocan ese “quiebre” en la imagen del profesor, es este quien finalmente se siente “amenazado” o “dolido” por no poder lograr lo que él quiere.

Del párrafo P.53 al P.56 el profesor comenta que no siempre trata de proyectar imágenes a todas las personas. Señala que con las personas de su círculo de confianza, como su pareja, él se muestra como realmente es. De esto podemos observar que el entrevistado no sentía certeza con los alumnos en el incidente crítico relatado, ya que él estaba tratando de controlar su imagen como un “guía”, su imagen como docente. Si lo vemos en la tabla, la emoción contraria a certeza es “Duda”, es decir, nuevamente se observan vacilaciones por parte del profesor, es decir la duda frente a su actuar en la situación vivida.

Además, anteriormente el profesor se describió como una persona tímida, además de cariñosa, pero esto lo demuestra solamente cuando está con personas de mucha confianza, lo que, a través de la entrevista, da a entender que esta persona normalmente es desconfiada, por eso trata de controlar su imagen con las distintas personas en distintas situaciones, porque con ello

logra que no lo dañen. El daño, relacionado con el código Temor, corresponde a la categoría “Miedo”, es decir, en su vida en general, el profesor tiene miedo de que las personas lo hagan sufrir o que lo hagan pasar por situaciones incómodas, lo que podríamos pensar que es esto lo que lo hace actuar de una u otra forma en distintos momentos de su vida, y en el incidente crítico en particular, podría haber sido el motivo por el cual no tuvo ninguna reacción. Por otro lado, el código desconfianza corresponde a la categoría “Duda”, pero esta duda no es sobre sí mismo, sino que, podríamos decir, es una duda frente al actuar de las personas con las que se está relacionando, en el caso del incidente crítico, duda frente a las actitudes de los alumnos.

En el párrafo P.56 la entrevistadora le dice al docente que él es una persona desconfiada, a lo que él responde afirmativamente diciendo *“el mundo se lo ha ganado”*. En este párrafo el docente afirma que parte de su actuar frente al mundo es sentir una desconfianza hacia él.

Del párrafo P.57 al P.63 el profesor reafirma su “desconfianza hacia el mundo”, refiriéndose a que su desconfianza está fundada en las desilusiones que le han dado ciertas personas a lo largo de su vida, que piensa son como “castigos” sin fundamentos, ya que se considera una persona de bien (reflexivo, tranquilo, honesto). Pero además de lo anterior, el entrevistado menciona que su enfermedad (esclerosis múltiple), que le tocó a él por azar (le tocó a él y lo ve como algo aleatorio, no como un castigo), lo ha impedido de hacer ciertas actividades en su vida cotidiana como a él le gustaría, manifestando con ello nuevamente un sentimiento de impotencia, correspondiente a la categoría “Frustración”. El profesor se siente frustrado al no poder hacer las cosas como le gustaría hacerlas, incluidas las actividades docentes, señalando que esto le ha impedido lograr ser un buen profesor. A pesar de lo anterior, el profesor piensa que podrá ser un buen docente, solo que le costará un poco más que al resto, de lo cual se observa cierta fortaleza, código correspondiente a la categoría “Vigor” de la tabla, sin embargo, este no es un sentimiento que se haya producido en el incidente crítico, sino que más bien es un sentimiento posterior de superación. Otra cosa importante es que aunque el docente padece esta enfermedad, él no la relacionó con su silencio o su no actuar frente al conflicto.

También, el profesor, al contrario de sentirse deprimido por la enfermedad que sufre, siente que esta le ha aportado cosas buenas para su vida, puesto que es gracias a ella que ha conocido personas importantes para él y ha descubierto el valor de algunas personas que estaban cerca. De esto podemos interpretar que tiene una actitud positiva frente a la vida, ya que a pesar de todos lo que le ha tocado vivir, le ve el lado bueno a las cosas.

En el párrafo P.64 el profesor justifica su forma de ser frente al mundo, su desconfianza hacia este. Él mismo reconoce que esta desconfianza se genera porque no quiere sentir el dolor de confiar en alguien y que este le traicione. En el caso particular de este episodio crítico, vemos

que el profesor sintió una traición de parte de los alumnos, ya que él pensaba que se había ganado su confianza a través de los meses anteriores. Como ya habíamos mencionado anteriormente, la palabra “dolor” es, en sí misma, una categoría, por lo que podemos afirmar que el entrevistado sufrió dolor emocional al vivir el episodio crítico. Siguiendo con el tema de la desconfianza, el profesor reconoce que no es que el mundo se haya ganado su desconfianza de la nada, sino que él explica que, como algunas personas se han ganado su desconfianza, su cerebro hace una generalización y desconfía de todas las demás personas. Que el entrevistado reconozca que hace una generalización nos hace pensar que él es una persona racional pero no sigue su propia racionalidad, sino que se guía más por la emoción, es decir, que a pesar de que él sabe que no debe desconfiar de todas las personas, de todas formas lo hace. Lo anterior demuestra inconsecuencia entre lo que piensa-dice y hace.

Del párrafo P.65 al P.67 el profesor reafirma su desconfianza general a las demás personas, así como también el cuidado de su imagen frente a estas. El entrevistado añade que, en esta ocasión, la única opción que le quedaba para proteger su imagen frente a los alumnos y la relación que tenía con algunos de ellos, era guardar silencio y esperar que la clase terminara. Esto demuestra que el profesor en realidad no tenía ganas de hacer algo para resolver el incidente, es decir, al profesor no le apetecía resolver el incidente, o sea, que la situación era realmente desagradable para él. Sin embargo durante el resto del semestre que el profesor pasó con esos alumnos, cuenta que pudo reestablecer una relación de cordialidad con ellos, lo que indica que el profesor pudo haber negociado algunos aspectos con los alumnos.

Es importante destacar que cuando la entrevistadora le dice *“tú tení que andar cuidando, manejando tu imagen porque resulta que no sabemos con quién nos vamos a encontrar en la vida”* y responde que sí, vemos que él se siente identificado con la afirmación que se hace acerca de sus actitudes habituales. Es decir, el entrevistado muestra desconfianza hacia el mundo, ya que no sabe qué imagen proyectar frente a una personas que recién está conociendo. Nuevamente, el profesor muestra hacia el mundo general, vacilación o duda de confiar en él. Por otra parte, el profesor aclara por qué asimiló a los alumnos a una “jauría de perros”: ya que, al igual que ellos, los estudiantes se acercaban al profesor poco a poco a medida que el conflicto alcanzaba su punto más álgido. Nuevamente esto muestra que el profesor se sintió intimidado o, tal vez, sintió miedo por las actitudes de los alumnos.

En los párrafos P.68, P.69 y P.70 podemos observar que el profesor afirma que, luego de haber vivido el incidente crítico relatado, este le sirvió para poder resolver otras situaciones parecidas que le iban surgiendo en las clases, utilizando como principal herramienta el diálogo. Es decir, el docente desarrolló más confianza en sí mismo para poder resolver otros conflictos. Además, el docente comenta que prefiere el diálogo y el transar con los alumnos frente a este tipo de

situaciones, por lo que podemos interpretar que el profesor es una persona lógica y racional, más que autoritaria. Sin embargo, el entrevistado agrega que si la situación se torna más violenta, él prefiere ser más drástico en sus decisiones, como por ejemplo *“lo mando a inspección y se acaba el problema”*, como señala. Según esto, podemos observar que el profesor ahora tiene más seguridad de sí mismo y no se queda en silencio, sin reacción, frente al problema.

De los párrafos P.71 y P.72, podemos decir que el profesor no quería perder a aquellos alumnos que no participaban del ataque hacia su persona porque posiblemente veía en ellos cierta “esperanza” de resolver la situación, o veía en ellos, como bien dice él, cierto apoyo en el momento incómodo que estaba viviendo. Pero también podríamos inferir que el profesor no tuvo reacción en la situación porque no quería perder su imagen de buen profesor o de buen guía frente a este pequeño grupo de alumnos.

Finalmente, de los párrafos P.73 al P.76 el profesor habla, en primera instancia, acerca de la relación que estableció con uno de los alumnos del curso y cómo esta relación influyó en la reacción que tuvo durante el incidente crítico, ya que él pensaba que si reaccionaba de una forma que perdiera el respeto de los alumnos, se exponía a perder a este estudiante también. Esto puede significar que el profesor no quería perder la imagen de buen guía, que ayudaba a este alumno a salir del “entorno social bajo” en el que se encontraba. Nuevamente, observamos que el profesor intenta mantener una imagen de “buen guía” o buen docente al tratar de no perder a este alumno al que, aparentemente, sí había logrado proyectar esta imagen. Además, podemos decir que el profesor temía perder a aquel estudiante, es decir se sentía “Miedo” a raíz de la situación vivida.

#### **4.2.6. Análisis general de la entrevista 1**

El entrevistado utiliza como recurso la ejemplificación con vivencias anteriores, no describiendo directamente las emociones, sino siempre comparando entre situaciones.

De los análisis realizados anteriormente podemos decir que la emoción predominante en el profesor al vivir el incidente crítico fue la frustración, pues es la que el entrevistado menciona con mayor frecuencia. Esto lo expresa de forma tanto implícita como explícitamente. Esta frustración que el profesor siente es debida a no poder tomar acciones frente a la actitud del alumnado. También esta emoción fue identificada por las investigadoras por cuanto el entrevistado decía “no puedo”.

Ligado a la frustración aparece ira y aversión, frecuentemente expresadas por el entrevistado. Ahora bien, la ira que manifiesta el entrevistado tiene sus bases en el cuestionamiento de los alumnos hacia él (UA2), tal vez no es el cuestionamiento en sí, pero lo que realmente le causa ira es la fuente del cuestionamiento *“qué dicen estos cabros chicos de que yo no sé”* (UA2). El concepto “cabro chico” es usado de forma despectiva hacia los estudiantes. Esto muestra cierto aire de superioridad del entrevistado frente a sus estudiantes, superioridad que se ve reflejada en la imagen de buen profesor frente a ellos.

El profesor no expresó sus emociones a los alumnos, sino que las retuvo y no las supo canalizar de forma positiva para facilitar la resolución del conflicto. Esto muestra falta de comunicación entre el entrevistado y los alumnos puesto que no puede expresar lo que siente.

La vivencia emocional del docente que influyó en su forma de enfrentar el incidente crítico es la desconfianza, puesto que él no confiaba en sus alumnos para mostrarles que se sentía molesto, enojado, decepcionado de su actitud. Por otra parte, el incidente crítico generó en el entrevistado una nueva vivencia emocional: Desmotivación y Aversión. Estas vivencias emocionales se ven reflejadas en que el profesor dijo que no tenía ganas de ir al curso, se planteó en dejar el colegio, etc. Evidencia de esto son las unidades de análisis UA4, UA5, UA7 y UA21.

Ahora bien, estas vivencias emocionales generadas durante el incidente crítico fueron superadas a través del tiempo pero aun así sirvieron de experiencia al entrevistado, puesto que él afirma tendría otra actitud en caso de enfrentarse ahora a otro incidente crítico, como aparece en el párrafo P.68.

Un hallazgo de la investigación fue que el profesor tenía mucha desconfianza hacia el mundo lo que se reflejaba en que él cuidaba la imagen que proyectaba frente a las demás personas, lo que es respaldado por sus propias afirmaciones (por ejemplo esto se observa en el párrafo P.56). El cuidar su imagen es, como él dice, habitual para él por lo que todas sus acciones y actividades giran en torno a mantener esa imagen. Evidencia de esto es contener sus emociones, las acciones de los estudiantes para que no se propagaran al entorno educativo y al no pedir ayuda a sus colegas. Por esto intentó manejar el conflicto solo, sin ayuda del resto de la comunidad escolar, por lo tanto, como debe resolver el conflicto solo, sufre porque no es capaz de resolverlo.

Según la herramienta CLEHES de gestión de conflictos, el recurso Silencio permite una serie de acciones al otro. Entre ellas está el prestar atención, ocultar sentimientos y/o emociones, disfrazar emociones, generar expectativas a modo de sorprender, mostrar desinterés o

indiferencia, así como también dar tiempo para una respuesta del otro y como castigo (S. Saavedra, entrevista personal 15 de julio de 2015). A partir de este recurso y el discurso del entrevistado, podemos inferir que este intentó ocultar sus emociones y sentimientos de los alumnos y las disfrazó como desinterés. Podemos interpretar que esta acción del profesor es más bien inconsciente, debido a la falta de experiencia que él mismo reconoce.

El entrevistado tuvo dentro de su formación inicial como docente el curso de “Formación Profesional II: Cultura escolar y Gestión de conflicto”, donde está inmersa la herramienta CLEHES para resolver conflictos en el aula. El entrevistado no mencionó dicha herramienta durante la entrevista.

Pero además de lo anterior, y en forma general, no sólo centrándonos en el caso de la enfermedad del entrevistado, se puede observar que este profesor es una persona que sostiene que los problemas que le aquejan tienen causas externas, en los que no tiene control alguno. Por ejemplo, se pueden observar frases relacionadas con que lo que le pasa es algo al azar, que por qué si él es una persona buena le pasan cosas malas, donde todo es externo, no es algo provocado por él o que él tenga que solucionar de alguna manera. El profesor no asume ninguna responsabilidad por el tema, en este caso el incidente crítico, sino que más bien siente que no está en sus manos resolverlo. Se puede decir, entonces, que este docente no participa en su propia vida, en cierto sentido no maneja su vida, sino que es pasivo, pues no hace nada para resolver el conflicto.

Se puede ver también que el profesor tiene una actitud de resignación frente a la vida, ya que todo lo malo que le ocurre no es culpa de él. Esta visión del mundo es muy probable que haya gatillado que el profesor no realizara ninguna acción para resolver el incidente crítico, sino que esperara a que llegase algo externo que lo resolviera, como que sonara el timbre de cambio de hora, que fue lo que finalmente ocurrió.

Actualmente el entrevistado actuaría de otra forma, ya que ha adquirido más experiencia. Podemos decir que el solo hecho de que el profesor se haya enfrentado a una situación nueva convierte a esta en un evento crítico de conflicto. El docente reconoce que le hacían falta herramientas para expresar lo que en ese momento sentía de manera eficaz en pos de resolver el conflicto, puesto que al guardar silencio el conflicto no se resolvió, sino que solo fue evadido. La falta de comunicación e intercambio de información entre estudiantes y el docente favoreció la aparición del supuesto en la imaginación del profesor.

Cabe destacar que los supuestos del profesor son basados en falta de información, por lo que no representan verazmente el sentir de los alumnos o lo que querían provocar en él. Son

fundados en la ausencia de comunicación, o en comunicación no eficaz, entendiéndose por esta como la que ocurre cuando el emisor logra los resultados deseados por parte del receptor (Chiavenato, 1998, citado por Bayer, 2005).

### **4.3. Entrevista 2**

#### **4.3.1. Contexto del incidente crítico de la Entrevista 2**

El incidente crítico que relata la entrevistada ocurre en un 3º medio de característica humanista-artista, del cual ella era la profesora jefe, con 45 alumnas aproximadamente, de un establecimiento científico humanista, de los denominados emblemáticos, ubicado en la comuna de Providencia, dependencia municipal, con alumnado femenino, en el año 2012, cuando la docente ya estaba titulada de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile. La docente comienza a trabajar en este establecimiento el año 2011, empezando con ello su primera experiencia laboral como profesora. El incidente crítico se inicia en mayo de 2012 aproximadamente y se extiende hasta finales de ese año. Cabe destacar que este curso le fue asignado como jefatura a la docente ese mismo año, por lo cual no conocía a las alumnas que lo integraban.

#### **4.3.2. Descripción del lugar de la Entrevista 2**

La entrevista realizada a esta docente se llevó a cabo el día viernes 28 de agosto de 2015, comenzando a las 14:30 hrs aproximadamente, en una sala de estudio del Departamento de Física de la Universidad de Santiago de Chile, en la cual solo se encontraba la entrevistada, la psicóloga Susana Aronsohn y las tesisistas Paula Astorga y Nicole Carrasco. La sala contaba con privacidad, además de buena acústica. Durante la entrevista no hubo interrupciones, como por ejemplo que alguna persona externa entrara a la sala, por lo que se pudo realizar con total normalidad. Toda la conversación fue grabada con una grabadora de voz, con previo consentimiento de la entrevistada, el cual se constata en una autorización que fue firmada por ella.

La transcripción completa de la entrevista se puede encontrar en los anexos del presente documento. Dicha transcripción cuenta con una numeración de los diferentes párrafos (P.1, P.2, etc.) para organizar el trabajo y no escribir de nuevo las intervenciones de la entrevistada en el apartado de análisis interpretativo de la entrevista.

### 4.3.3. Análisis descriptivo de la entrevista 2

Durante este apartado se muestra el resultado del análisis de la entrevista por medio de las unidades de análisis (UA). La tabla completa se encuentra en los anexos.

A continuación, se presenta una tabla de resumen (Tabla 5) de las emociones que sintió el entrevistado de acuerdo a las categorías de análisis mencionadas en la matriz de análisis.

Emoción/Categoría	Frecuencia
Desagrado	5
Miedo	2
Tristeza	4
Frustración	1
Apatía	2
Aburrimiento	3
Agotamiento	1
Calma	2
Tensión	1
Duda	5
Ira	5
Aversión	1
Dolor	3

**Tabla 5.** Frecuencia de las emociones surgidas durante la Entrevista 2.

Se puede observar en la tabla 5 que durante el incidente crítico el entrevistado expresó haber sentido trece emociones de las categorizadas en la tabla 1. Las emociones que aparecieron con mayor frecuencia en la entrevista fueron el Desagrado, la Duda y la Ira, apareciendo en 5 ocasiones cada una durante esta. Además, las otras emociones más nombradas son la Tristeza (4 menciones), el Aburrimiento (3 menciones) y el Dolor (3 menciones). Así, las emociones más relevantes expresadas por la entrevistada respecto del incidente crítico son el Desagrado, la Duda, la Ira, la Tristeza, el Aburrimiento y el Dolor.

Por otro lado, durante el análisis de la entrevista, apareció una emoción (emoción “Calma-Certeza”) que, aunque estaba categorizada en la tabla 1, no se pudo encasillar en una sola emoción. Así también surgió la emoción “\*Duda” que se refería a la inseguridad que sintió la

docente al precisar de una testigo para la conversación con las alumnas para que estas no dijeran cosas que podrían perjudicarla o malinterpretarse. Estas se recogen en la tabla 6 que se presenta a continuación:

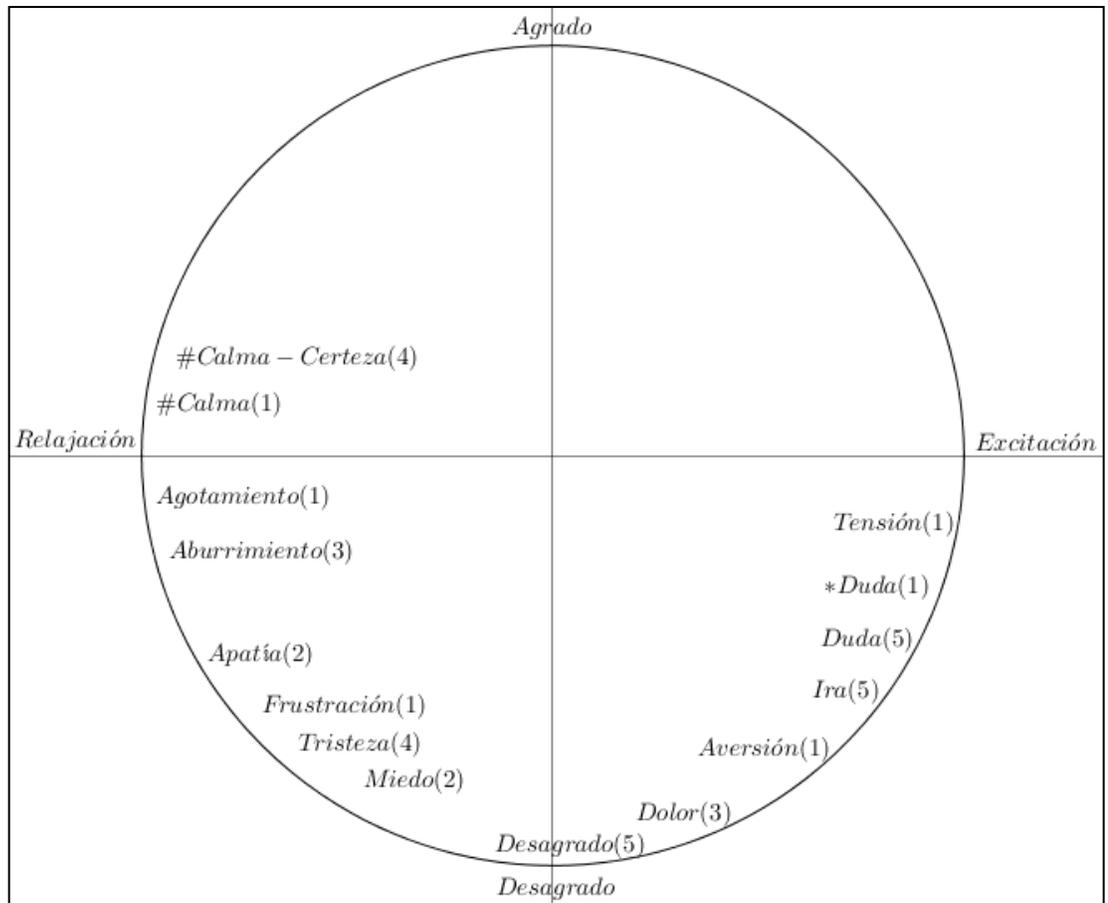
Emoción/Categoría	Frecuencia
Calma-Certeza	4
*Duda	1

**Tabla 6.** Emociones no categorizadas surgidas durante el análisis de la Entrevista 2.

La emoción “Calma-Certeza” se refiere a que la profesora considera que su actuar fue el correcto al intervenir en el conflicto que las niñas tenían dentro de la sala de clases. A pesar de que después del incidente crítico no tuvo una buena relación con ciertas alumnas debido al actuar que la docente tuvo, ella sigue teniendo la certeza de que lo que hizo fue lo correcto, lo que le brinda cierta calma.

También existen Unidades de Análisis (UA2, UA7 y UA17) que son de interés para el estudio, aunque no corresponden a categoría alguna, que fueron catalogadas como NA (no aplica). Estas UA no nos permiten determinar qué emociones quiso expresar la entrevistada.

Dado lo anterior, podemos presentar las emociones en el círculo cromático.



**Figura 3.** Círculo cromático de la entrevista 2.

De la figura anterior podemos establecer la vivencia emocional del docente, la cual se ubica primordialmente en estados de Desagrado, respecto del valor hedónico. Mientras que en el valor de activación se alterna entre Relajación (en el sentido de pasividad frente al incidente crítico) y Excitación. Las emociones correspondientes al estado Excitación-Desagrado corresponden al incidente crítico, donde la profesora sintió desagrado por dicho incidente pero tomó medidas para solucionar el conflicto. Por otro lado, el estado Relajación-Desagrado corresponde a las emociones que sintió la profesora luego de no poder resolver el incidente crítico y de haber vivido un prolongado tiempo de tensión con las alumnas, lo que sobrepasó la paciencia de la docente con lo que su reacción frente al conflicto fue no hacer nada para intentar resolverlo.

La combinación de Desagrado y Relajación provoca que la docente muestre aburrimiento del constante acoso de las estudiantes, apatía hacia ellas y tristeza por su actitud. La aleación Excitación-Desagrado causa en la entrevistada ira por la falta de empatía de las alumnas hacia

su situación como profesora, dolor por el martirio que significaba volver a esa aula en particular y desagrado por la situación vivida.

(#) La emoción “Calma-Certeza”, que fue explicada anteriormente como categoría emergente, hace mención a que la profesora considera que su actuar fue el correcto al intervenir en el conflicto que las niñas tenían dentro de la sala de clases y tiene certeza de ello, lo que le brinda cierta calma. Por otro lado la emoción “Calma” está referida a una situación posterior al incidente crítico, cuando la docente vuelve de España y ve que las alumnas beligerantes han abandonado el colegio por decisión propia, no por la persecución política que ellas alegaban (lo que se observa en la UA40 de la tabla A-2).

#### **4.3.4. Análisis semántico de las vivencias emocionales durante el incidente crítico**

A partir del análisis descriptivo, a continuación se presenta el análisis semántico de la entrevista, que cuenta con los descriptores de las emociones, códigos y categorías que dice haber sentido el docente entrevistado durante el desarrollo del incidente crítico y al recordarlo.

Se puede observar en la tabla 5 que durante la entrevista la docente mostró con mayor frecuencia en el incidente crítico el Desagrado, la Duda y la Ira como emociones predominantes, apareciendo en 5 ocasiones cada una durante esta, por lo que se puede decir que la docente sintió una suma de emociones al vivir el incidente crítico. El desagrado lo expresó de forma explícita durante la entrevista y está referido al ambiente de no cordialidad que se generó en las clases posteriores al incidente crítico entre ella y las alumnas. Se destaca que este ambiente solo surgía durante las sesiones de Consejo de Curso y no ocurrían durante la otra clase que la profesora les hacía, Física, asignatura en la cual la docente reconoce que las alumnas tenían buena conducta.

La Duda que menciona la docente se refiere a si su actuar perjudicó a las alumnas beligerantes, en cuanto si habría una persecución política en contra de ellas y su consiguiente expulsión del colegio por motivos injustificados. Cabe destacar que esta preocupación de la docente fue reflejada en que la expresó de forma explícita en 4 ocasiones durante la entrevista en las UA11, UA14, UA16 y UA30, e implícitamente en la UA12. Ahora bien, la docente menciona otra duda (\*Duda) que hace alusión a la duda que le generaba tener una conversación a solas con las alumnas y que estas inventaran cosas acerca de ella que la pudieran perjudicar. Esto indica cierto grado de desconfianza de la profesora frente a sus alumnas.

La Ira a la que hace mención la profesora está referida a la situación que vivió en dos aspectos: el primero hace mención a la rabia que le provoca su ignorancia de las normas de convivencia del colegio que le impide manejar el conflicto de una mejor manera, ya que ella no sabía si realmente habría una persecución política hacia las alumnas, lo que se puede notar en la UA10; y la segunda está referida a la rabia que le producía la no empatía de las alumnas hacia ella, que no se ponían en su lugar, y la provocación y recriminaciones que le hacían. Esta actitud de las alumnas fue la que generó dicha emoción en la docente, lo que se puede evidenciar en las UA18, UA22, UA26 y UA35.

Es destacable que las emociones “Ira” y “Desagrado” que la profesora dijo haber sentido aluden al incidente crítico en sí y las actitudes de las alumnas; mientras que la “Duda” está estrechamente relacionada con su propia persona y su actuar.

Otras emociones que manifiesta con frecuencia la profesora son Tristeza, Aburrimiento y Dolor. La Tristeza, que aparece de forma explícita 4 veces durante la entrevista, hace mención a dos aspectos: el primero a la culpa que sintió la docente al haber perdido el control y gritarle a una de sus alumnas, lo que deja entrever que la docente es una persona que mantiene el control de sus emociones durante largos periodos de tiempo, ya que la UA32 hace referencia a un episodio que ocurrió tiempo después del incidente crítico en sí. La otra culpa que siente es debido a la recriminación que le hacen sus alumnas de que las perjudicó al haber actuado como lo hizo y ella, al no tener conocimiento de las normas de convivencia del colegio, no puede refutar lo que ellas le decían; esto deja ver que la docente es una persona que se preocupa por el impacto emocional que tienen sus acciones en las demás personas (UA41).

El segundo aspecto en el que la docente dice haber sentido tristeza es por haber perdido la motivación interna para ir a hacer clases a ese curso, ya que el incidente le provocó un remanente de tristeza que se incrementaba al ir a hacer clases a esas alumnas (UA34); y tristeza también por el ataque al que se vio enfrentada por alumnas que no atendían a sus razones y a la falta de diálogo que surgió entre el curso y la profesora (UA33). Cabe destacar que en estas dos últimas instancias la profesora usa la palabra “pena” para referirse a la tristeza. Ahora bien, esta palabra (“pena”) la profesora la usa en varias ocasiones pero con significancias distintas, por lo que se hace necesaria una exploración del contexto en el cual esta palabra es dicha para ver a qué emoción se refiere.

Con respecto a la emoción “Aburrimiento” es destacable mencionar que la docente no la menciona de forma explícita, pero se puede interpretar de sus palabras. Dicha emoción se puede notar en las UA23, UA24 y UA36, y hace referencia a que la docente se resignó a hacer clases a este curso, pues a pesar de sus esfuerzos por conversar la situación con sus alumnas,

estas no cambiaron su actitud y no empatizaron o comprendieron su forma de actuar, lo que redundó en que la docente se aburriera de la actitud del curso. De esto podemos interpretar que, a pesar de que la docente es una persona paciente ya que trató de mejorar el ambiente del aula en varias ocasiones, su paciencia tiene un límite que, al sobrepasarlo, puede llegar a un descontrol de las emociones de la docente, que se refleja en que ella gritoneó a una de sus alumnas y después se resignó.

La emoción “Dolor” que mencionó la docente se refirió a dos aspectos: dolor frente a la situación ya que ella expresa que ir a clases era un “martirio” (UA3 y UA6), lo que provocaba que, para evitar el dolor, ella no quisiera ir al curso pues se había aburrido de la situación, categoría que ya se mencionó anteriormente. Por otro lado, también sintió dolor por la actitud que tuvo cuando le gritó a la alumna, lo que recalca la idea de que la docente es una persona que se preocupa mucho por el impacto emocional que ella provoca en otras personas.

Con respecto a la emoción “Calma-Certeza” podemos decir que la docente siente cierta seguridad de sí misma puesto que siempre tuvo el convencimiento de que había hecho lo correcto, pero debido a las constantes recriminaciones de las alumnas hacia la docente, estas terminan instaurando la duda sobre si esta acción que tomó perjudicaría a sus alumnas.

Finalmente, en la UA2 la docente menciona un ataque de las alumnas hacia ella. Nosotras creemos que el ataque debió generar una emoción en la profesora, pero ella no menciona ninguna y tampoco es interpretable de sus palabras. En la UA7 y la UA17, al igual que la anterior, menciona situaciones que deben generar emociones en la profesora, pero nuevamente ella no dice cual fue y tampoco nos permite interpretarla de sus palabras ni del contexto.

#### **4.3.5. Análisis pragmático de la entrevista 2**

En primer lugar, en los párrafos P.1 y P.2 la entrevistada relata de manera bastante objetiva el incidente crítico que le ocurrió. A continuación se presenta lo que la docente relata sobre lo sucedido:

*“Esto fue en el año 2012 en un 3º medio que era de característica humanista-artista, entonces, el año 2011 fue como bien complicado en, yo trabajaba en un, en un liceo municipal de, de providencia, no sé si será necesario dar nombre. (Se le dice que no es necesario) [...] Eh, en este liceo, eh, empecé a trabajar el 2011, tenía una jefatura de 2º medio, eh, fue el paro eterno, donde tuvimos que hacer aprendizaje en redes, entonces no se cerró el ciclo, y al año siguiente cambió mi curso y me pasaron esta jefatura de 3º medio, en el que estaban muchas niñas, eh,*

repitentes. [...] (Era un) Colegio de niñas. La mayoría de las niñas de este curso, mi nueva jefatura de 3º medio, eran repitentes del electivo artístico, entonces, eh, ante que no se pudo formar nuevamente un electivo artista se armó un humanista, entonces venían niñas nuevas humanistas más la mezcla de las artistas repitentes. Ese era el contexto. Entonces ya era extraño darle la jefatura de Física a, profesora de Física, con este curso de características tan distintas. Entonces, cuando nos presentamos, ya fue como un primer rechazo con las niñas, porque era, bueno, por qué no estuvo una profesora de Física, a la que no vamos a ver nunca como profesora jefe, que no me tocó una de Historia, de, de Lenguaje o por último de Arte, que era más cercana al contexto de ellas. Eh, en clase de Física nunca hubo problemas, eh, nos llevábamos bastante bien, aparte que ellas sabían que, que conmigo conseguían hartas cosas, en el sentido que les podía hacer las clases más fáciles en el contexto de ser artistas, no, no tener mayores complejidades.

Entonces no tenían un mal rendimiento, les iba bastante bien, en comparación con el otro 3º humanista, por ejemplo, les iba bien, muy bien. Y ese año también fue un año de movilizaciones. Em, comenzaron, em, más o menos como en ¿mayo?, este, este problema, de nuevo, que comienzan las marchas, las niñas empezaron con estos típicos paros internos, que en cualquier momento el colegio se lo tomaban. Entonces los profesores teníamos que ir a cumplir horario, teníamos fijados, bueno, pruebas, y no sabíamos si las podíamos tomar o no porque estábamos en este periodo de, de paros internos. Y coincide que en esta semana, las niñas tenían fijada una prueba de Lenguaje y una de Historia, y calzaron con este día de paro interno; entonces, la mayoría de las niñas, bueno, estaban divididas, eh, la mitad salió al paro interno y la otra mitad se quedó en la sala esperando dar la prueba. Entonces yo estaba con otro curso, llega como una delegación de estas niñas y me dicen, profe, estamos con problemas porque tenemos prueba de Historia, tenemos prueba de Lenguaje, las otras niñas están abajo y nosotras estamos acá, ¿qué hacemos? Y yo, bueno, yo les puedo ayudar a hablar con la profesora y ver la posibilidad que esta prueba se suspenda, le digo yo; perfecto, entonces estuve un rato con ellas, acompañándolas, que eran alrededor de 15 niñas que estaban en la sala esperando dar la prueba. Eh, bueno, salí a hablar con la profesora a la hora del desayuno, y ella me confirma, sí, voy a suspender la prueba porque el ambiente está tan denso que mejor la voy a suspender, pero no les digas a ellas porque quiero que ellas vengan a pedir a mí esta, eh, me soliciten ellas a mí cancelar la prueba; perfecto, le digo yo. Entonces, voy a la sala a conversar con ellas, a dejarlas un poco más tranquilas y que conversen con su profesora, y las encuentro encerradas en la sala con llave. Entonces, eh, me pongo a mirar, a golpear la, por puerta, y estaba el grupo de las niñas que estaban en clase y el grupo de las niñas que estaban en el paro interno. [...] Y estaban todas encerradas con llave y discutiendo. Entonces yo escuchaba los gritos por la puerta, las veía, ahí, medias agresivas, les golpié la ventana, les toqué la puerta y no me abrían la puerta. Entonces, bueno, ¿qué hago? No tengo llaves, voy a

*buscar a la inspectora, no estaba la inspectora, eh, y ahí me desesperé y bajé donde el jefe de UTP, a ver si estaba la inspectora general ahí, porque comparten oficina, y estaba la directora, para mi mala suerte. Entonces, la directora escucha este incidente y sube ella a la sala a abrir la puerta. Entonces, bueno, fue un escándalo porque la directora llegó a, a calmar este incidente que, que yo veía que el cualquier momento, ya, se podía dar en, em, dar una pelea con combos incluso, porque las niñas estaban como demasiado alteradas. Entonces, bueno, la directora les da una charla, que esto no puede ser, bueno, las pruebas se cancelan, pero las niñas quedaron con resentimiento conmigo. Entonces, dentro de este grupo de las 15 niñas que estaban en clases, había unas que estaban como infiltradas del otro grupo, entonces, en ese momento, todas apoyaban de que, sí, suspendamos la prueba, gracias por ayudarnos, pero después, el primer Consejo de Curso fue un ataque. Entonces, las niñas me acusaban de que yo las, bueno, di los nombres, en el fondo, las, las entregué a la dirección, y las podía meter en problemas políticos, que esto se iba a convertir en una persecución política”.*

En el párrafo P.3, la profesora relata que no fue su intención que la directora llegara a la sala durante la pelea de las niñas del curso para intervenir en el conflicto, y podemos observar que la docente se sintió incómoda por el hecho de que la profesora de Historia no haya ido a conversar con las alumnas sobre la suspensión de la prueba, siendo que era ella quien debía solucionar ese problema con las niñas. La entrevistada también agrega que toda la situación vivida la hizo sentir mal, dejándole un sentimiento de culpa, debido a la posible persecución política que le harían a las alumnas beligerantes del curso, terminando en la expulsión del colegio de estas niñas. Este sentimiento que demuestra la profesora nos da luces de que es una persona empática, preocupada por las consecuencias de sus acciones y del futuro de sus alumnas. Pero, además, la docente agrega que se sentía aliviada de haber intervenido en la situación, ya que con ello ayudó a las alumnas que ella consideraba más débiles, evitando que las golpearan o algo similar. Todo lo anterior nos muestra que la profesora tiene un sentimiento de protección hacia todas las alumnas de su curso.

Luego, en el párrafo P.4, la profesora comenta que en los Consejos de Curso se producían constantes peleas entre ella y las alumnas beligerantes, por lo cual la docente le pide a la orientadora que la ayude a resolver la situación en estas clases, lo cual no resulta efectivo y, finalmente, la profesora no se esforzó por resolverlo ella misma debido a que se iría a España a estudiar, por lo cual no había nada más que hacer con el asunto. Además, la entrevistada agrega que en las clases de Física que les hacía a las alumnas no había ataques ni rebeldía, ya que ella piensa que las alumnas estaban conscientes de que las podía perjudicar en las notas, por ejemplo. Este párrafo nos ilustra la doble visión de las estudiantes hacia la profesora: una visión de profesora de asignatura y otra de profesora jefe.

En el párrafo P.5, la entrevistada comenta que el momento que más la afectó fue el primer Consejo de Curso, ya que se sintió atacada e incomprendida, debido a que las alumnas no empatizaban con ella y su accionar. Además, el hecho de no poder calmar a las alumnas, en definitiva, no poder solucionar el incidente crítico provocó, finalmente, que la profesora colapsara, llorando, después, en la sala de profesores. Esto nos indica que la docente es una persona sensible a los ataques y a las situaciones incómodas.

En el párrafo P.6, la profesora menciona la primera emoción que sintió debido al incidente crítico, que es rabia, la cual no explica a fondo; luego menciona que también sentía duda de si hizo lo correcto con la situación, sentía duda sobre si realmente habría una persecución política hacia las alumnas, ya que desconocía si en el colegio se producían este tipo de cosas. Luego, en el párrafo P.7, la docente comenta que su actuar la dejó tranquila en cierta medida porque evitó que la situación terminara en golpes, en agresiones físicas más que verbales, pero también sentía dudas de si de verdad había perjudicado a las alumnas beligerantes, lo cual también se nota en parte en el párrafo P.8. Nuevamente podemos observar la empatía, la preocupación por sus alumnas y cierta preocupación también por las acciones que tomó para resolver el incidente crítico en un principio. Además, se puede observar por parte de la profesora cierto desconocimiento del actuar del colegio frente a este tipo de situaciones.

En los párrafos P.8, P.9, P.10 y P.11, además de mencionar sus dudas frente al futuro de sus alumnas, la profesora menciona que ella fue a buscar a la inspectora para que abriera la puerta de la sala donde se encontraban sus alumnas discutiendo, poder conversar con ellas la situación y tener a la inspectora como testigo de ello, ya que ella era mucho más cercana a las alumnas, había más confianza, lo cual, para la docente, podría calmar el ambiente tenso que se vivía en la sala de clases, lo que no ocurriría con la presencia del jefe de UTP o de la directora, por ejemplo, que son autoridades que las alumnas ven más lejanas, de menos confianza. De lo anterior podemos observar que la profesora tiene una actitud conciliadora, ya que pretende calmar la situación que viven las alumnas, siempre desde la tranquilidad y la conversación, y no con autoritarismo ni actitudes agresivas.

Luego, en los párrafos P.12 y P.14, la entrevistada comenta la necesidad de tener un testigo para conversar con las alumnas, ya que estas pueden mentir y perjudicar a la profesora frente a sus pares y autoridades, riesgo que de cierta medida no quería enfrentar. Además, en el párrafo P.13, la docente comenta que al ser esta situación, el incidente crítico, distinta a una clase común y corriente, necesita de un testigo que la avale y la apoye para explicar lo que sucedió a sus pares y que sea fidedigno. Esto nos deja entrever cierta desconfianza de la docente hacia sus alumnas, ya que podría ser la palabra de ellas contra la de las niñas. Cabe destacar que la profesora menciona que no pretendía que la inspectora hablara con las alumnas, sino que ella

lo haría y trataría ella de resolver el conflicto, y que la inspectora ocuparía el papel de testigo y de ente de cierta tranquilidad.

En el párrafo P.15, la profesora comenta que los ataques y acusaciones que le hacían provenían principalmente de la presidenta del centro de alumnos, quien pertenecía al curso, y las demás alumnas beligerantes la apoyaban. Las alumnas lloraban y gritaban en la situación, acusando a la profesora que debido a su actuar habría una persecución política hacia ellas por parte del colegio. Entonces, en el párrafo P.16, la docente dice sentirse dudosa frente a este ataque, comentando nuevamente que siente que actuó de la manera correcta, pero realmente no sabe si perjudicaría políticamente a las alumnas beligerantes, quienes eran alumnas politizadas, de notoria inclinación izquierdista. Esto refleja que la docente no se sentía totalmente segura de su accionar.

En el párrafo P.17 nuevamente la entrevistada hace notar su preocupación por solucionar el problema que estaban teniendo las alumnas de su curso, también recalcando que son los factores externos (como la nula acción de la profesora de Historia en calmar la situación) los que provocaron que no se pudiera resolver con efectividad el problema desde un principio; debido a ello finalmente la profesora fue la más perjudicada, ya que no pudo controlar el incidente crítico con las alumnas reprochándola. De esto podemos interpretar que la profesora sintió que todo lo malo que le pasó durante el incidente crítico (los ataques, los gritos, las acusaciones, etc.) fue por culpa de las acciones que los demás miembros de la comunidad tomaron frente a esta situación, como la intervención de la directora, la no participación de la profesora de Historia para suspender la prueba de las alumnas, la poca intervención de la orientadora para ayudar a solucionar el incidente crítico, etc., lo que también se puede observar en el párrafo P.3.

Luego, en los párrafos P.18 y P.19, la profesora describe con profundidad por qué se sentía la más perjudicada de la situación. Comenta que debió soportar malos tratos por parte de las estudiantes, ya que debió seguir las órdenes de las autoridades del colegio, que debió ponerse más autoritaria con las alumnas, siendo que ella no era la responsable directa de todo lo que había pasado el día del comienzo del incidente crítico, sino que la profesora de Historia, complementando lo interpretado en el párrafo anterior. Así, podemos observar que la docente siente cierta injusticia respecto de la situación, ya que no cree que ella haya sido quien comenzó todo el conflicto y sin embargo fue la más perjudicada. Además, podemos observar nuevamente la actitud conciliadora de la profesora, ya que comenta que tuvo que tomar una posición más autoritaria, dando a ver que no es una característica de su forma de ser.

Entonces, en el párrafo P.22 la profesora especifica que ella trataba de controlar la situación mediando con las alumnas, lo que refleja nuevamente que la docente prefiere hablar para solucionar los problemas en vez de ponerse autoritaria o agresiva.

Luego, en los párrafos P.20, P.21, P.23 y P.24 la entrevistada explica que la “pelea” que se estaba produciendo era entre seguir las reglas del colegio y mantener el Consejo de Curso en orden versus las provocaciones políticas de las alumnas beligerantes (empapelar la sala con carteles políticos, hacer paros internos), lo cual le producía una sensación de rabia y agobio, ya que no quería que las cosas se dieran como se estaban dando, así como tampoco quería perder su esencia de cordialidad, de tratar de solucionar las cosas hablando. Podemos observar que la profesora se describe a ella misma como una persona conciliadora, tranquila y que trata de conversar las cosas en lugar de adoptar actitudes provocadoras.

Entonces, en los párrafos P.25 y P.26 la docente recalca que no quería perder su esencia de cordialidad durante el incidente crítico, pero las autoridades del colegio la estaban, de cierta forma, obligando a adoptar una actitud autoritaria con las alumnas. Así, se produce un conflicto interno en la profesora, quien no quería cambiar su trato con las alumnas por lo que le decían los directivos del colegio, de lo cual observamos que el conflicto en sí no era solamente con las alumnas beligerantes del curso, sino que también era con las autoridades que obligaban a hacer cosas a la profesora que ella no quería realizar.

Mientras que en el párrafo P.27 la profesora explica que la actitud de las alumnas beligerantes (empapelar la sala) en las clases no era grata para ella, ya que ella ve el colegio como un lugar neutral, de estudio, donde no se deberían tomar actitudes políticas.

En el párrafo P.29 la entrevistada vuelve a mencionar que a ella le hubiese gustado que las cosas pasaran de otra manera, como haber suspendido la prueba antes de que las alumnas comenzaran a pelear, haber conversado el asunto, etc., pero para su “mala suerte” no ocurrió así. Podemos observar que la docente ve el conflicto como “mala suerte”, algo del azar, que finalmente provocó todo el incidente crítico, es decir, la profesora ve el conflicto como algo externo, que sucedió y que ella no pudo controlar.

Los párrafos P.28, P.30 y P.31 muestran que la profesora asistía al Consejo de Curso con las alumnas con una predisposición a ser atacada por ellas y de pelear en cada sesión, lo cual no ocurría en las clases de Física. Por lo mismo, la docente comenta que trataba de llegar lo más tarde que podía al Consejo de Curso para que la pelea con las alumnas durase menos. Notamos cierta aversión por parte de la profesora a ir al curso, pero solo en las clases de Consejo de Curso, en las cuales se detonaba todo este ataque del que habla la entrevistada.

En el párrafo P.32 se observan varias cosas. Una de ellas es que después de varias sesiones de Consejo de Curso, la profesora relata que perdió el control con una de las alumnas de su curso (la presidenta del centro de alumnas), ya que esta y el grupo de alumnas beligerantes se negaban a realizar un trabajo de la clase. La docente, entonces, toma una actitud autoritaria, donde le hace ver a la alumna que ella es la profesora y que la alumna debe acatar y trabajar. Luego, una de las “alumnas agredidas” le dice a la profesora que se calme; de ello, la docente reflexiona que ya no perderá más sus energías en cambiar la actitud del curso, por lo que en las siguientes sesiones dejó que las alumnas hicieran lo que quisieran porque, además, ella prontamente se iría a España. De esta situación podemos observar que la profesora, a pesar de tener paciencia y una esencia cordial (como ella misma lo mencionó anteriormente en el párrafo P.24), pierde el control en un momento, lo cual se refleja en una actitud agresiva y autoritaria. Pero también vemos una actitud de resignación frente a la situación. Además, esta actitud de resignación se ve reforzada por la ausencia de apoyo por parte de la comunidad escolar, en particular de la orientadora del colegio al no colaborar con la solución del problema descrito en este párrafo.

Al leer los párrafos P.33 y P.34 notamos que la docente reconoce que la situación se salió de su control, desatando lo relatado en el párrafo anterior. La docente posee un alto autocontrol, necesitándose mucha presión para que pierda el control de sus emociones y acciones. La pérdida de control que describe le produjo angustia, declarada con ganas de llorar, sin poder expresarla por órdenes explícitas de dirección del colegio, para no mostrarse débil frente a las alumnas. Para lograr esto se necesita autocontrol y voluntad, características que posee la docente. Ella contuvo sus emociones.

Lo que sintió la docente durante esta nueva situación fue descrita en los párrafos P.35 y P.36, donde hace referencia a angustia y rabia. Ella dice que la angustia la provoca la rabia al perder la autoridad frente al grupo y la confianza con el curso. Notamos que la autoridad y la confianza son conceptos muy importantes para ella.

En el párrafo P.37, se puede ver que la docente se considera una persona de buenas relaciones interpersonales, lo que contrasta con la rivalidad que percibía de las alumnas. Las buenas relaciones interpersonales las ejemplifica con la jefatura del año anterior, utilizando esta como medio de contraste con la actual. Indica, por ejemplo, que la jefatura anterior no estaba politizada como sí lo estaba la del incidente crítico. Describe las características de ambos cursos, intentando justificar de esa manera las diferencias en el actuar de ambas. El incidente crítico la marcó a tal punto que provocó en ella un sentimiento de aversión hacia el cargo de profesora jefe, lo que se ve reflejado en que el año que ella vuelve de España le ofrecen la jefatura de un curso y ella se muestra reacia a aceptar. Este hecho lo explica en el párrafo

siguiente, P.38, donde dice que puede volver a ocurrir algún incidente similar. En el párrafo P.39 la docente cuenta que se re-encantó con el cargo de profesora jefe puesto que la nueva jefatura fue muy similar a la primera que tuvo: una experiencia positiva. Podemos inferir que la profesora es una persona resiliente, aprendió de la experiencia anterior y se enfrentó a un nuevo desafío obteniendo nuevamente una buena experiencia con las jefaturas.

El párrafo P.40 nos muestra el convencimiento de la docente en que hizo lo correcto al actuar (como también menciona en los párrafos P.6 y P.7), pues de no haber hecho algo el incidente pudo haber provocado hechos de violencia física. Sin embargo afirma que le faltó controlar el Consejo de Curso, sin especificar cómo debió actuar para lograr ese cometido.

Los párrafos P.41 y P.42 refieren a las herramientas y/o técnicas que faltaron a la docente para resolver el incidente crítico, donde ella responde “me faltaron técnicas de mediación”, las que hubiera utilizado para reestablecer la confianza conversando tranquilamente. Pensamos que la docente estuvo dispuesta en todo momento a solucionar el incidente crítico. Tiene autocrítica al reconocer que carecía de esas técnicas y herramientas de resolución de conflictos. Cabe destacar que la docente rindió el curso Formación Profesional II: Cultura Escolar y Gestión de Conflictos durante su formación inicial, donde se entregan herramientas para prever, resolver y actuar frente a situaciones de conflicto, herramientas que no mencionó durante la entrevista y que no usó.

En el párrafo P.43, debido a la falta de herramientas y técnicas para tratar el incidente crítico, la profesora reitera la búsqueda de ayuda en personal calificado en resolución de conflictos, en este caso la orientadora. La docente acusa que la orientadora no resultó de ayuda (como también lo dice en los párrafos P.4 y P.32). Al no continuar con el acompañamiento de la orientadora, podemos decir que la profesora se sintió abandonada, otra sensación que se suma a las emociones surgidas durante el incidente crítico. Podemos decir, además, que al continuar el incidente crítico sin resolución iba aumentando la carga emocional en la docente.

El párrafo P.44 hace referencia a que la profesora dudaba de sus capacidades de resolución de conflicto al momento de ocurrir el incidente crítico descrito, mencionando también que, de todas formas, no duda de su decisión de intervenir en la pelea de las alumnas, sino que de su posterior actuar para solucionar el problema. Podemos observar nuevamente, como en los párrafos P.41 y P.42, que la docente es una persona con autocrítica y que está consciente de sus debilidades respecto de su manejo de incidentes críticos. Con esto, además, se reitera que el curso “Formación Profesional II: Cultura Escolar y Gestión de Conflictos” no tuvo algún tipo de relevancia significativa para la profesora para poder solucionar el incidente que se le presentó.

En los párrafos P.45, P.46, P.47 y P.48 la entrevistada, al preguntársele qué le faltaba para poder resolver el conflicto, menciona que específicamente era el poder controlar sus emociones para evitar gritar y adoptar actitudes agresivas. Se observa que la profesora da cuenta de que estas actitudes suyas influyen en la no resolución de este incidente crítico.

En el párrafo P.49, en una instancia, la profesora menciona que siempre está tratando de controlarse, conversando en este caso, pero que los gritos y la nula empatía de las alumnas hacia ella le hacía perder este control. Observamos con esto que la docente puede perder el control en situaciones donde se ve atacada e incomprendida, como ocurre en este incidente crítico.

Pero también en el párrafo P.49, la docente comenta que mientras se desarrollaba este incidente crítico tuvo una reunión de apoderados de su jefatura, donde se percató que ellos eran bastante parecidos a las alumnas. Sin embargo, destaca en los párrafos P.50 y P.51 que, a pesar de esta similitud entre apoderados y alumnas, no sentía miedo de perder el control durante la reunión de apoderados porque ellos no se comportaban agresivos con ella ni tampoco le gritaban, como lo hacían las alumnas; además en el párrafo P.52 menciona que pierde el control en situaciones de agresividad, y con ello, ella adopta también actitudes agresivas y autoritarias, como ocurrió con sus alumnas. Así, podemos afirmar nuevamente que la profesora suele perder el control en situaciones de agresividad y no en cualquier situación de su vida.

En el párrafo P.53 la entrevistada comenta que hechos de agresividad por parte de ella, como el ocurrido en el incidente crítico relatado, le han pasado en otras ocasiones de su vida, como por ejemplo cuando una persona le faltó el respeto a su madre y la docente adoptó esta actitud agresiva que comenta, y le gritó a esta persona, al igual que a la alumna presidenta del centro de alumnas del incidente crítico. Notamos con esto que la profesora no solo pierde el control de sus emociones en situaciones de agresividad hacia ella, sino que también lo hace cuando la gente se pone agresiva con personas importantes para ella. Esto demuestra que la docente es una persona protectora con las personas que estima y frente a injusticias.

De los párrafos P.54 al P.56 la profesora cuenta los efectos que tiene en ella el enfrentarse a una situación crítica, tanto a nivel físico como psicológico. Entre las secuelas físicas relata sentir "tiritones" y deseo de llorar. Esto significa que la docente, al no expresar sus emociones de forma verbal debe hacerlo mediante otra forma, lo que redundaría en que somatice dichas emociones. Por el ámbito psicológico manifiesta cuestionamiento y duda sobre su actuar. Esto nos permite inferir que es una persona que se preocupa de las consecuencias de su actuar frente a otras personas.

En los párrafos P.57 y P.58 la profesora destaca que su pérdida de control daña al resto y a sí misma, y muestra preocupación por ello, por lo que de nuevo notamos un rasgo empático de su forma de ser. Además, expresa su arrepentimiento por haber tratado como lo hizo a la alumna presidenta del centro de alumnas, recalcando nuevamente su actitud empática. Pero también la docente hace énfasis en que el nivel de provocación con el que la atacaron propició su descontrol de emociones, es decir, la profesora justifica su actuar culpando a una tercera persona.

En el párrafo P.59 la docente menciona que debe haber cierta autoridad por parte de ella en la sala de clases, pero no llegar al autoritarismo, así como también dice que hay que mantener el control y permanecer tranquila. De lo anterior podemos notar que la profesora se rige por la justicia, no por el mandato injustificado, lo que recalca su actitud conciliadora frente a los problemas. Además, menciona que al mantenerse tranquila cuando no lo estaba después terminó llorando, lo que nos demuestra que esta actitud la desgasta y la afecta negativamente.

En el párrafo P.60 la entrevistada dice que en el incidente crítico terminó llorando porque no se sentía escuchada, porque no pudo conversar tranquilamente el problema y por los ataques constantes que le hacían las alumnas beligerantes, que le molestaban porque la actitud política de ellas predominaba más que la empatía en estas niñas en pro de una sana convivencia en el aula. Además, podemos notar que la docente siente que las 15 alumnas en contra del resto del curso era una situación injusta, y seguramente por esto también le molestaba tanto la actitud de las alumnas beligerantes.

En los párrafos P.61 y P.62 la profesora comenta que la pena que sentía en el incidente crítico era debido a la no empatía de las alumnas beligerantes hacia ella y al sentir que los malos tratos no cambiarían con el tiempo. Le parecía injusto que ella, como docente, tuviera que ser siempre empática con los estudiantes pero ellos no pudieran hacer lo mismo por ella. Notamos que la visión de profesor que tiene ella es la de una persona comprensiva y empática con los alumnos. Además, como no podía resolver el incidente crítico, sintió desmotivación y nada de ganas de hacer clases en ese curso en específico.

En tanto, en el párrafo P.63 la docente comenta que las primeras sesiones de Consejo de Curso las destinó a solucionar el incidente crítico con las alumnas, conversando y exponiendo sus puntos de vista, pero la profesora solo percibía recriminaciones y acusaciones de las alumnas beligerantes respecto de haber llevado a la directora a la sala en el momento de la pelea de las alumnas. Con lo anterior, reiteramos que la entrevistada es una persona que prefiere solucionar los conflictos en vez de evadirlos o adoptar actitudes agresivas y autoritarias.

En el párrafo P.64 la profesora hace alusión a varios temas. Lo primero que menciona es que ella cree que la directora es un ente que resuelve problemas de nivel institucional, del tipo administrativo, y no los que ocurren dentro de la sala de clases, por ello es que no quería que la directora fuera a la sala durante la pelea entre las alumnas de su curso. Observamos de lo anterior que la docente es una persona que se rige por los conductos regulares, es decir, prefiere seguir las políticas del colegio en vez de actuar por su propia cuenta. Además, la docente menciona que la directora sí se quedó con una imagen política de las alumnas beligerantes, de que influyen al resto de las estudiantes y de que “mueven a las masas”, sin embargo ella comenta que nunca observó la persecución política de la cual las alumnas la acusaban, y que, de hecho, cuando la docente volvió de España, notó que muchas de las alumnas beligerantes o repitieron o se fueron del colegio, convenciéndose con esto que la acusación respecto de la persecución política era infundada y que, en realidad, el problema era de la personalidad de las alumnas, que eran demasiado revolucionarias, manipuladoras e intimidadoras con las que no seguían su ideología, lo anterior reflejándose, según la profesora, en que las alumnas agredidas permanecían calladas, sin defender a la docente. El hecho de haber notado que el problema era de las alumnas y no de ella misma por su actuar la hizo sentir menos culpable, lo cual menciona en el párrafo P.65. También, en el párrafo P.64 menciona que la directora le dijo que frente al incidente crítico tenía que ser fuerte, que no tenía que mostrarse débil frente a las niñas, reiterando lo que dice en los párrafos P.33 y P.34.

En el párrafo P.66 la entrevistada expresa que sentía culpa durante el incidente crítico por el posible daño que le podría provocar a las alumnas beligerantes sin que ella quisiera que fuese así, y que no sabía cómo defender a las alumnas agredidas sin perjudicar a las otras niñas. Observamos nuevamente la actitud conciliadora y de justicia que a lo largo de la entrevista hemos podido notar de la profesora. Ella quiere lo mejor para todas sus alumnas, no sólo para algunas. Ahora bien, de lo anterior también podemos interpretar que la docente no quería quedar mal con ningún grupo de alumnas, es decir, que siguieran con la confianza y el buen trato en todas las clases para no tener que pasar por estas peleas constantes.

En los párrafos P.67 y P.68 la profesora comenta que sentía la necesidad de ayudar a las alumnas agredidas, ya que coincidía que eran las alumnas más débiles, calladas, tímidas, de bajo perfil, y que el ataque de las alumnas beligerantes las iba a hacer sentir incómodas y atacadas. Asimismo, la docente dice que comprende el hecho de que estas alumnas agredidas no la apoyaran durante las peleas en el Consejo de Curso, ya que entiende que ellas tenían que convivir de lunes a viernes durante la jornada escolar, mientras que ella solo las veía tres horas a la semana, por lo cual ella pensaba que las alumnas agredidas no querían correr el riesgo de ser atacadas por toda la semana cuando la profesora no se encontrara presente. Observamos

con esto, nuevamente, que la profesora es una persona comprensiva y empática con sus alumnas.

En los párrafos P.69 y P.70 la docente menciona que una alumna de su curso, con quien hablaba más, que era parte del grupo de las “agredidas” y que la calmó cuando perdió el control con la presidenta del centro de alumnas, la apoyaba diciéndole que había hecho lo correcto y que no se sintiera mal. Ese apoyo, dice la profesora, la ayudó a sentirse más tranquila y en convencerse de que sí había actuado bien, además de no sentirse sola. Podemos notar que la docente es una persona que necesita de apoyo para sentirse más segura de sí misma y de sus decisiones, por eso es que probablemente le molestaba que la orientadora no la apoyara para resolver el incidente crítico.

En el párrafo P.71 la entrevistada dice que durante el incidente crítico se sintió sola. Además, menciona que una profesora de inglés trató de ayudarla, conversando con las alumnas de su curso, pero que a pesar de ello la actitud de las alumnas beligerantes no cambió. Sin embargo, sí notó que con el tiempo el curso comenzó a estar más pacífico, y que antes de partir a España, un grupo de alumnas le hizo una despedida, donde una de ellas le confesó que le hubiese gustado haberla conocido más. Lo anterior le hizo reafirmar a la profesora que efectivamente había hecho lo correcto, lo que expresa en el párrafo P.72.

En el párrafo P.72 la profesora también menciona que a pesar de sentirse segura con lo que había hecho reconoce que tiene que evitar perder el control frente a situaciones de este tipo, aclarando en el párrafo P.73 que lo anterior es un tema importante en su vida, ya que le hace mal a ella y le hace mal al resto. Así, reafirmamos nuevamente que la profesora es empática, no le gusta actuar de manera agresiva y reconoce que hay actitudes que debe cambiar.

#### **4.3.6. Análisis general de la entrevista 2**

Se evidencia durante la entrevista que la profesora es empática frente a la situación de sus estudiantes, siempre buscando la mejor solución, preocupada por el bienestar de ellas. Esto redundaba en que la docente quiera proteger a todas sus alumnas, ya que defendió a las alumnas agredidas y siempre estuvo preocupada del efecto de su accionar en las alumnas beligerantes, preocupada porque ambas partes estuvieran conformes con su manera de actuar. Lo anterior demuestra que la profesora es alguien que quiere quedar bien con los dos grupos, ya que no quiere perder la confianza de ninguna de ellas.

Una vez que el incidente crítico se desarrolló, la docente siempre trató de solucionar el conflicto de forma pacífica, usando el diálogo como herramienta principal. Esto demuestra que la docente es una persona conciliadora y que no usa el poder que tiene dentro de la sala para solucionar los conflictos, es decir, no es una persona autoritaria. Como ella no demuestra esta actitud, surge un conflicto entre la docente y las autoridades del colegio, pues estos le piden que use la autoridad para terminar con el incidente crítico. Se observa entonces que en el incidente crítico que la docente menciona, hay dos conflictos: uno con las autoridades del colegio y el otro con las alumnas.

De lo anterior se puede notar que las autoridades del colegio no fueron una ayuda para resolver el incidente crítico, sino que más bien entorpecieron la resolución de este cuando le pedían a la profesora que tomara una actitud autoritaria, siendo que aquello no era parte de la forma de ser de la docente. A lo anterior se sumaba que la orientadora del colegio, quién tiene el papel de mediar conflictos, no le prestó ayuda para resolver el incidente crítico, lo que se evidencia en que asistió solo a una clase de Consejo de Curso y la profesora sintió que no le ayudó en nada, lo cual provocó cierto desaliento en ella, lo que gatilló, entre otras cosas, en que finalmente la docente se resignara a tratar de resolver el incidente crítico. De esto podemos inferir que la profesora necesita de apoyos externos para sentirse más segura de sí misma, hecho que se observa cuando una de las alumnas "agredidas" le comenta que lo que hizo está bien, lo cual dice la profesora la alentó; pero también se observa su inseguridad, por ejemplo, con los cuestionamientos de las alumnas beligerantes, los cuales la hacen dudar respecto de lo que había hecho y si de verdad las había perjudicado con su actuar.

Por otro lado, podemos inferir que el desconocer las políticas de acción del colegio frente a ciertos hechos o situaciones desencadena problemas para enfrentarlos, generando incidentes críticos o situaciones de conflicto. A su vez, la docente nos deja entrever que el desconocimiento de las políticas de acción le hicieron dudar de su actuar frente al incidente crítico, puesto que ella realmente no sabía si existiría una persecución política hacia las alumnas beligerantes.

A través de la entrevista podemos ver que la docente perdió el control de sus emociones solo después de un largo período de tiempo de estar viviendo el incidente crítico (varias sesiones de Consejo de Curso) y lo hizo debido al constante acoso de las estudiantes hacia su persona. Este acoso fue referido por la docente como un ataque agresivo, explicándonos que por eso perdió el control de sus emociones. Observamos que la docente pierde el control de sus emociones solo en situaciones extremas en las cuales nota un comportamiento agresivo hacia ella y sus seres queridos (como en el incidente donde su madre fue agredida), o una situación de injusticia hacia el componente más débil de una facción, como las alumnas que querían

clases. Una vez que la docente ya ha perdido el control de sus emociones, ella refiere que tiene un comportamiento agresivo en el que suele gritonear a las personas que son agresivas con ella. Otra forma en que la docente libera las emociones que están contenidas en su interior es mediante el llanto, como ella misma lo explica, después de haber tenido una clase de Consejo de Curso particularmente difícil, sale de la sala y llora en la sala de profesores. Todo lo anterior deja en evidencia que la docente es una persona sensible a los ataques de las demás personas.

La docente reconoce las falencias en técnicas y manejo de emociones que pudieron haber ayudado a solucionar el conflicto. La autocrítica es entonces, parte de su forma de ser.

A pesar de la experiencia negativa respecto de la jefatura del incidente crítico, la docente tuvo la capacidad de asumir un nuevo desafío con otra jefatura, mostrando una actitud resiliente, superando la experiencia previa. Notó la diferencia entre ambos grupos curso donde podemos ver que la politización de las alumnas y del ambiente educativo no son del agrado de la docente. Es un aspecto relevante, puesto que muestra que a la docente le incomoda que la política sea parte de la comunidad educativa.

Algo importante que destacar es que la docente considera que todo lo que ocurrió durante el incidente crítico se escapa de su control y por lo tanto ella no es culpable de lo que sucedió, responsabilizando a factores externos por el desarrollo del incidente crítico, como la reacción de la profesora de Historia, la llegada de la directora, etc. Esto genera desconfianza hacia los agentes externos, donde se suman las alumnas beligerantes, siendo estas las responsables (a los ojos de la profesora) del incidente crítico, lo que se ve reafirmado cuando la docente vuelve de España y las alumnas beligerantes no tuvieron éxito en el ámbito educativo (repitieron, abandonaron el establecimiento, etc.).

La herramienta CLEHES estudiada por la docente en su formación inicial no es mencionada en ninguna parte de la entrevista. Esto puede ser interpretado como que la herramienta no fue internalizada por la profesora.

La vivencia emocional que influyó en la docente al momento de encarar el incidente crítico es agresividad pasiva. Esta agresividad es latente, se presenta en respuesta a acciones de agresión sobre la entrevistada o su entorno cercano. De esta manera las respuestas agresivas se contraponen con la actitud conciliadora de la docente para resolver el incidente crítico, afectando la resolución. Se evidencia esta contraposición durante el párrafo P.48 donde la docente alza la voz frente a la agresión verbal a una alumna en desventaja, antes de buscar puntos de concordia o conciliación.

El incidente crítico produjo en la docente las vivencias emocionales de Desagrado y Aversión. La Aversión tiene sustento en no querer volver a tener una jefatura dada la experiencia, como lo observamos en la UA29. La vivencia emocional Desagrado se presenta en malestar y desagrado frente a la situación vivida, tanto por las consecuencias con sus alumnas como con las autoridades del establecimiento.

Posteriormente la docente cambió aspectos de su vivencia emocional de Aversión, superándola al asumir una nueva jefatura, volviendo al encanto de ser profesora jefe.

## 5. CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene como finalidad exponer las reflexiones a que se han llegado con el desarrollo de la investigación. También se pretende dar pie a nuevas investigaciones, siendo un punto de partida para ellas. Iniciamos las conclusiones con respuestas a las preguntas de investigación, continuando con los hallazgos de la investigación y las proyecciones futuras.

### 5.1. Las Vivencias Emocionales

Los docentes entrevistados muestran vivencias emocionales antes de la ocurrencia del incidente crítico que influyeron en su resolución. La vivencia emocional previa del entrevistado 1 es Desconfianza. Esta vivencia emocional influyó en la resolución del incidente crítico puesto que el primer docente no confiaba en los alumnos como para mostrar y expresar lo que sentía con aquella situación. Tampoco permitió que él intentase actuar. La desconfianza entonces desembocó en que el docente no actuase, sólo esperase que el tiempo transcurriese, terminando así por una acción externa. El incidente crítico no fue solucionado, solo evadido.

El incidente crítico generó en el primer docente las vivencias emocionales Desmotivación y Aversión. Esto se ve reflejado en que él no deseaba volver al curso del incidente crítico, replanteándose la continuidad de la carrera. No hay evidencia de cambios en las vivencias emocionales durante la entrevista. Se observa que la vivencia previa (desconfianza) no ha sido abandonada, sino que fue reforzada por el incidente crítico y sumada a las que fueron generadas por él.

La vivencia emocional de la segunda entrevistada previa al desarrollo del incidente crítico es Agresividad pasiva que le hace reaccionar frente a las acciones violentas de un grupo de alumnas de forma diferente a su actuar normal. Ella se considera conciliadora pero estas respuestas violentas están fuera de su control, mas ella lo sabe y piensa que es dañino, malo, por eso contiene sus emociones de carácter de Desagrado-Excitación. Creemos que influyó en la resolución del conflicto ya que si la docente hubiera expresado su enojo, malestar e ira desde un principio, no habría llegado a un punto de descontrol (P.48) que, en sus palabras, la agotó.

El incidente crítico originó en la docente las vivencias emocionales de Desagrado y Aversión. La aversión tenía su foco en el grupo curso y las jefaturas. Mientras que el desagrado se enfoca al grupo curso y a la politización de la comunidad educativa.

Posteriormente la vivencia emocional de aversión se modificó, ya que la segunda docente asumió una nueva jefatura, volviendo a re-encantarse con esta.

Notamos que ambos incidentes críticos suscitaron la vivencia emocional Aversión, lo que podemos interpretar que estos incidentes críticos tuvieron alto impacto emocional, al nivel de crear deseos de los profesores entrevistados de abandonar el lugar y a los alumnos protagonistas del incidente crítico.

Al contrastar la afirmación anterior con el supuesto de investigación, notamos que una vivencia emocional de las que nosotras nombramos en el supuesto fue la aversión, reafirmando que estos incidentes críticos produjeron en los profesores entrevistados vivencias emocionales particulares, en este caso, la aversión. Las acciones que generó en los entrevistados esta vivencia emocional fueron, en el caso del primer docente, ganas de huir del aula e inacción; mientras que en el caso de la segunda docente, le provocó llanto y agresividad. Todas estas están presentes en nuestro supuesto de investigación, por lo que podemos afirmar que los incidentes críticos provocan dichas vivencias emocionales y acciones.

## **5.2. Emociones en el círculo cromático**

De las figuras 2 y 3 podemos observar que las emociones de los docentes que se vieron involucrados en un incidente crítico corresponden al valor hedónico de Desagrado. Con respecto al valor de activación, vemos que durante el incidente crítico ambos profesores, a pesar de sentir desagrado por la situación, trataron de hacer algo por solucionar el conflicto, es decir, estuvieron en el valor de activación de “Excitación”.

Por otro lado, cuando el primer docente entrevistado recuerda el incidente crítico y las acciones posteriores a él, vemos que el valor de activación cambia al de “Relajación”; mientras que la segunda docente entrevistada, como su incidente crítico se prolongó en el tiempo, finalmente terminó perdiendo el deseo de solucionar el conflicto con sus alumnas, por lo que podemos decir que también modificó su valor de activación a “Relajación”.

## **5.3. La herramienta CLEHES**

En ambas entrevistas los docentes mencionan que, al momento de ocurrir los incidentes críticos de cada uno, no contaban con herramientas y/o técnicas que los ayudaran a solucionar sus respectivos problemas, y le dan gran importancia a estas para poder gestionar los conflictos que surgen en el aula.

Además, los entrevistados comentan que la falta de experiencia fue uno de los factores que también influyó en la no resolución de conflictos. Lo anterior es interesante ya que muestra que los profesores esperan con el tiempo poder desarrollar habilidades de gestión de conflictos y podríamos decir que estas no se adquieren con gran significancia en la formación profesional de las carreras de pedagogía.

De hecho, ninguno de los entrevistados mencionó haber utilizado la herramienta CLEHES, que tuvieron ambos como parte de la malla de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática de la USACH, o por lo menos haber recordado esta durante el incidente crítico. Esto pudo deberse a que ninguno de los entrevistados es experto en la metodología CLEHES por lo que su no utilización durante el incidente crítico pudo deberse a esto, es decir, hubo poca internalización de esta herramienta durante el curso de Formación II: Cultura escolar y gestión de conflictos. Lo anterior no se considera como un factor negativo en cuanto a la formación docente, ya que de todas maneras creemos que este produce reflexión y crecimiento profesional, pero para que sea más significativo se propone profundizar más en el curso, impartiendo en semestres más próximos a prácticas profesionales donde se trabaja con alumnos en el aula para que así la herramienta CLEHES pueda ser utilizada si surge algún incidente crítico, o entrenada en situaciones concretas.

#### **5.4. Las categorías emergentes**

En ambas entrevistas surgieron por lo menos dos categorías emergentes que no entraban en la categorización de la matriz de análisis, siendo dificultosa su clasificación en alguna categoría previa o dichas emociones perdían su significado al encasillarse en ellas.

Esto nos muestra que las emociones son un apartado complejo del quehacer humano, por lo tanto muchas veces hay emociones que emergen de las mismas personas y que no son clasificadas puesto que no son compartidas por la mayoría. Sin embargo también se puede interpretar que las personas no están conscientes de las emociones y tienden a confundir unas con otras; o no conocen suficiente vocabulario para expresar la real emoción que sienten.

#### **5.5. El concepto “Pena”**

Un recurso lingüístico usado por ambos entrevistados fue la palabra “pena” que se utilizó para englobar situaciones complejas de describir y definir. En el coloquio el término pena se utiliza como sinónimo de tristeza y también se usa como sinónimo de vergüenza. Es por esto que dicha palabra no es considerada como código de ninguna emoción.

En la primera entrevista el docente utiliza el concepto para referirse a Tristeza y Frustración de forma indistinta. Por otra parte, la segunda entrevista muestra que la profesora utiliza este vocablo en contexto de tristeza, frustración y confusión.

Lo anterior nos permite inferir que existe carencia de lenguaje para describir las emociones, es decir las personas entrevistadas no cuentan con lenguaje verbal para expresar lo que sienten, lo que refleja que no han podido crear las estructuras mentales de pensamiento asociadas a las emociones. También podemos interpretar que falta de educación de las emociones, para poder describirlas, expresarlas y manejarlas. Conociendo qué se siente se puede saber cómo actuar.

## **5.6. Otras conclusiones**

Además de las conclusiones precedentes, es relevante destacar los hallazgos que emergieron durante la investigación, los cuales se mencionan a continuación:

- Se observa que la falta o problemas de comunicación del profesor afectan a la comunidad educativa, no solo en el ámbito académico, sino también en el área de relaciones interpersonales, en los conflictos e incidentes críticos, lo cual ocurrió en ambas entrevistas. Esto se puede notar en el caso del primer docente en que él no pidió ayuda a la comunidad educativa para solucionar el conflicto, existiendo nula comunicación entre él y los agentes directivos del establecimiento educacional. En el caso de la segunda docente, esta falta de comunicación se puede notar en que existió un conflicto entre la docente y el establecimiento educacional, porque no hubo comunicación entre lo que la docente quería y lo que el colegio pedía de ella como profesora.
- Ambos entrevistados esperaron que parte del grupo curso les mostrara apoyo en sus incidentes críticos. Lo anterior nos demuestra que estos profesores necesitaban de un apoyo para resolver sus respectivos incidentes críticos.
- Los entrevistados suelen mencionar como emociones las percepciones que tienen sobre el incidente crítico, como ataques, abandono y provocación, lo que demuestra la falta de lenguaje para definir y expresar las emociones que sentían.
- Durante la entrevista no entendimos con claridad algunas expresiones de los entrevistados, malinterpretando los dichos que cada uno quería expresar. En el caso del primer docente, durante la entrevista, interpretamos que el entrevistado sentía que su enfermedad era un castigo, siendo que él expresaba que lo veía como un hecho del azar; en el caso de la

segunda entrevistada, interpretamos que la docente necesitaba a la inspectora como testigo de la conversación que tendría con las alumnas y le ayudaría a resolver el incidente crítico, siendo que ella la requería principalmente para abrir la puerta de la sala, ya que ella tenía las llaves. Luego de la transcripción y el análisis de la entrevista, notamos estos errores.

## **5.7. Proyecciones futuras**

Luego de terminada la investigación surgieron nuevas interrogantes que abren un nuevo campo de indagación para la investigación en educación, psicología educacional y mediación.

Lo anterior lo resumimos en las preguntas ¿De qué manera los rasgos predominantes de la personalidad del docente influyen en su capacidad para resolver incidentes críticos? ¿Qué significados asignan los docentes a las vivencias emocionales surgidas al experimentar un incidente crítico? ¿Cómo podemos educar las emociones en el aula para evitar malos entendidos en los participantes de un incidente crítico?

Proponemos el estudio de resolución de incidentes críticos resueltos con éxito, sus metodologías y la forma de encararlos por parte de expertos. También sugerimos incluir tópicos referentes al uso de los rasgos de la personalidad y del manejo de emociones en el aula en los cursos de Formación Profesional, Talleres Integrados y Prácticas Profesionales.

Como ambos entrevistados mostraron Aversión al vivir el incidente crítico, recomendamos hacer una investigación para saber si esta emoción es predominante en una gran cantidad de docentes al vivir un incidente crítico y ver cómo afecta a la deserción docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M., Marzo, L. & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).  
Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1034495.pdf>
- Alonso, E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa* (2ª Ed.). Madrid: Fundamentos.
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86.
- Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A., Scharager, J. & Valdivia, G. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. En Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.). Obtenido de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.%20MINEDUC-PUC.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.%20MINEDUC-PUC.pdf)
- Bayer, C. & Bermúdez, M. E. (2012). *Comunicación eficaz, una competencia para lograr el éxito organizacional* (Tesis Doctoral). Obtenido de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4624/130814.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, J. (2014). Acción y libertad: la crítica de Ricoeur al reduccionismo. *Conjectura: filosofía e educação*, 19(1), 15-46.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. & Zarhi, M. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. En Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.). Obtenido en <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf>
- Casassus, J. (s.f.). Las emociones en la profesión docente. *Revista electrónica Novamerica*, 122. Obtenido de [http://www.novamerica.org.br/revista\\_digital/L0122/rev\\_editorial.asp](http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_editorial.asp)

- Castelló, M. I. (2006). *Vivencia emocional en el embarazo, parto y puerperio*. Obtenido de [http://aesmatronas.com/descargas/CONFERENCIAS\\_AESMATRONAS/02\\_EMBARAZO/09\\_VIVENCIA\\_EMOCIONAL.pdf](http://aesmatronas.com/descargas/CONFERENCIAS_AESMATRONAS/02_EMBARAZO/09_VIVENCIA_EMOCIONAL.pdf)
- Castro-Carrasco, P.J., Flores, A., Lagos, A., Narea, M. & Porra, C. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educ. Educ.*, 15(2), 265-288.
- Chile, Centro de Estudios Ministerio de Educación. (2014). *Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Obtenido de [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28\\_MovilidadDocente.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf)
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Obtenido de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*.
- Dankhe, G. L. (1976). Investigación y comunicación. En C. Fernández Collado y G.L. Dankhe (Eds), *La comunicación humana: ciencia social* (pp. 385-454). México, D.F: McGraw-Hill de México.
- Del Mastro, C., Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20.
- Díaz, J. L. & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35.
- Díaz, T. & Marchesi, Á. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Formación Profesional II: Cultura Escolar y Gestión de Conflictos*. (s.f.). Obtenido el 2 Septiembre 2015 de Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Física: [http://fisica.usach.cl/sites/fisica/files/23615\\_formacion\\_profesional\\_ii\\_gestion\\_de\\_conflictos.pdf](http://fisica.usach.cl/sites/fisica/files/23615_formacion_profesional_ii_gestion_de_conflictos.pdf)

- García, A. & Trianes, M. V. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- García, M. T. & Pino, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Greenberg, L. & Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Ibertic. (s.f.). *Entrevistas en profundidad: guía y pautas para su desarrollo*. Obtenido de [http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic\\_guia\\_entrevistas.pdf](http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf)
- López N., F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación XXI, Universidad de Huelva*, 4, 167-179.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Melero, J. (1999). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 52, 149-178.

Pérez, F. (2005, mayo). La entrevista como técnica de investigación social Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros [en línea]*, 8(22), 187-210. Obtenido de la base de datos de Scielo.

*Perfil de egreso Licenciatura en Educación de Física y Matemática.* (s.f.). Obtenido el 3 de septiembre de 2015 de Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Física: [http://fisica.usach.cl/sites/fisica/files/perfil\\_e\\_egreso\\_2014\\_competencias\\_o\\_desempenos\\_integrales\\_0.pdf](http://fisica.usach.cl/sites/fisica/files/perfil_e_egreso_2014_competencias_o_desempenos_integrales_0.pdf)

Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Real Academia Española. (2001). Emoción. En *Diccionario de la lengua española* (23<sup>a</sup> ed.). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU&o=h>

Ruiz Ordóñez, Y. (2006). *Análisis y resolución de conflictos desde una dimensión psicosocial.* Obtenido de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/19.pdf>

Saavedra, M. S. (2013, junio). *Cultura escolar y gestión de conflictos: docentes en acción.* V Congreso Iberoamericano de violencia escolar, Santiago de Chile.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación.* Madrid: Mc Graw Hill.

Shear, J. & Varela, F. (2005). Metodologías en primera persona: qué, por qué, cómo. *Revista Gaceta Universitaria*, 1(2), 148-160.

Tuvilla, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.* En Consejería de Educación y Ciencia (Ed). Artes Gráficas Gandolfo.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.

## ANEXOS

### Entrevista 1

Se pide al entrevistado que describa el incidente crítico que ha seleccionado para la entrevista, a lo que profesor responde:

**(P.1)** “[...] era mi primer trabajo como profesor titular. Eh, en un curso bastante complejo en primero medio, eeh, terminando ya el primer semestre y los alumnos, de alguna forma, se enteraron de que yo no estaba titulado, estaba estudiando, y eso para ellos fue diferente a tener un trato con un profesor titular porque para ellos pensaban de que yo no sabía lo estaba enseñando porque por algo no me había titulado y estaba estudiando y eso significó para ellos hacer lo imposible por echarme del colegio... y empezaron ese día atacándome, diciéndome que yo no sabía lo que estaba enseñando, que no... que las notas tenía que mejorarlas, entonces, porque si yo no me había titulado entonces cómo yo podía ir y ponerles rojos si es que, eh, de verdad sabían, solo que yo no sabía lo que ellos sabían.”

Luego, se le pregunta al entrevistado si los alumnos interrumpían sus clases o lo hacían después de estas, respondiendo:

**(P.2)** “Empezaron a hacer eso (interrumpir las clases) como dos semanas seguidas... fueron como dos o tres clases que estuvieron interrumpiendo siempre, hasta que en una fue ya detonado unos 15 minutos antes que se acabara la clase, una clase cortita de 45 minutos, de una hora, y empezaron a... a insultar.”

Se le pregunta al profesor qué tipo de insultos le hacían sus alumnos, quien responde:

**(P.3)** “[...] un ataque personal de los demás de que... yo no era profe, para ellos, entonces yo era alguien que estaba adelante y que no era profe, cuestionando la parte académica, eh, de que yo era solamente que quizás era de hasta de un instituto porque... no sé de dónde sacaron esa idea... y, eem, en ese cuestionamiento que fue en escalada, que partió uno, después dos, después se sumó casi todo el curso, eeeh, no pude responder, no pude decir nada porque no, como eran ataques múltiples, no podía atacar a uno, no podía defenderme de uno, al final me salvó el timbre, se acabaron los 15 minutos de ese y llegó el profesor de la siguiente hora y me salvaron, pero yo ahí no pude reaccionar, no...”

Entonces, se le consulta al profesor si hizo algo en ese momento, declarando:

**(P.4)** “No, no pude... es que me vi atrapado por muchos frentes y no sabía cómo, cómo enfrentar al [...] conjunto.”

Al ser consultado si se quedó callado frente a la situación, el profesor responde afirmativamente y además agrega:

**(P.5)** “No... no, no tuve ninguna reacción más que tratar de que pasara el tiempo, de que no se salieran de la sala para que [...] no se expandiera más el problema.”

Luego, se le consulta al entrevistado qué sintió cuando los alumnos le decían lo relatado en la sala de clases, respondiendo:

**(P.6)** “[...] de primera fue rabia po, pensar de que, qué dicen estos cabros chicos de que yo no sé, si de verdad por algo estoy aquí, pasé las pruebas del colegio, pero tampoco era como la... decirle yo si de verdad sé sin mostrarlo, sin demostrarlo [...] Entonces no sabía cómo, cómo actuar sin mostrarme enojado.”

Además de lo anterior, agrega:

**(P.7)** “Lo otro, eh, es que me dieron ganas de, de verdad, no ir más a ese curso. Mientras estaba ahí yo me planteé en dejar el colegio, decía si esto se va a repetir, si eso va a crecer a los otros cursos, que eran tres 1eros, tres 2dos, entonces decía si esto crece en los otros cursos después va a ser, eh, el resto del año tortuoso e iba a ir solamente a sufrir al colegio y no era la idea, entonces me planteé en sacar, en salir del colegio y... por otro lado, pena porque

*de verdad me había mostrado con ganas de enseñarle a los chiquillos, había llegado con ánimo, pero ellos lo cuestionaban todo, hasta la más mínima actividad que hacía era y esto de qué me va a servir, y esto va con nota y empecé a cuestionarme todo lo que había hecho hasta ese momento y, digo, esto fue como en junio, entonces estuve mayo, abril, marzo, abril, mayo y ya primera semana de junio más un cuarto... entonces todas las actividades anteriores las cuestionaron y por eso tenían malas notas, y yo de verdad me empecé a cuestionar si es que la metodología servía, si... aparte de cuestionarme académicamente era la parte como, no sé, tuve un arranque de sentimientos, yo de verdad hubiera dejado todo.”*

Entonces, se le consulta al profesor por qué cree que no reaccionaba en el incidente crítico relatado, a lo que él responde:

**(P.8)** *“Que yo no quería... Una, que no sabía qué forma actuar ahí... eh, igual era mi primer colegio y había sido el primer curso y el primer episodio raro que tenía, los otros eran todo solucionable, eran conversar y pasaban, pero en este no daban espacio para conversar, no daban espacio para responder y, eh, además no tenía herramientas en ese momento para poder, eh, dominar al grupo, si eran 45 niños que estaban ahí atacando a uno.”*

Luego, se le pide al profesor que explique por qué no quería demostrar rabia frente a sus alumnos, a lo que contesta:

**(P.9)** *“Es que yo no quería que los niños vieran de que yo estaba enojado por lo que estaban diciendo, porque o si no ellos... yo sentía que ellos iban a pensar de que me estaban ganando (...) queeee estaba demostrando de verdad que yo no tenía habilidades para ser profesor que era, era el argumento que ellos esgrimían de un principio. Yo no era profesor, por lo tanto yo no debería estar ahí, era lo que pensaban...”*

Entonces, se le pregunta al entrevistado si lo que relató anteriormente se hubiera probado si mostraba rabia, a lo que él responde que sí; luego se le pregunta por qué piensa eso, respondiendo:

**(P.10)** *“Porqueeee (al mostrar rabia) iba a mostrar de, de verdad de que a lo mejor me faltaba experiencia, eh, con... habilidades blandas, me pasé todo el rollo académico pero que no podía mostrar en ese momento en la situación (...) pensaba de que si mostraba rabia y mostraba como, [...] o quizás hasta de rabia hubiera pasado a ira o hubiera movido alguna cosa o hubiera levantado la voz, cosa que no había hecho en el año, entonces, eh, pensaba que yo iba a perder el respeto de los pocos que estaban, de verdad, fuera del grupo que estaban atacando, entonces por no perderlos a ellos también me, me contuve y yo creo que por eso no fue la reacción violenta, que pudo haber sido violenta en palabras, de haber dicho, quizás, embustero, de haber sido hiriente y atacado a ellos y ahí sí que los perdía a todos, entonces, yo creo que eso fue lo que pesó más que el, el ataque impersonal al, como, a mi calidad docente más que, a que no pudiera yo demostrar de que de verdad yo tenía esa habilidad docente.”*

Luego, se le insiste preguntando qué es lo que más le importó en ese momento, contestando:

**(P.11)** *“Es que, ellos cuestionaban mi calidad docente y yo no quería mostrar, de verdad, que ese cuestionamiento es fundado (...) sino que quería mostrar otra parte, de que sí tenía habilidades para ser profesor pero ellos estaban atacando de otra forma para que yo mostrara lo contrario, y llevaran el apoderado y sacarme del colegio, que hubiera sido, que fue siempre su idea.”*

Así, se le pregunta si sentía que los alumnos lo estaban provocando, a lo que responde:

**(P.12)** *“Eso, eso fue lo que sentí (en la situación), provocación.”*

Se le pide al entrevistado que explique con más detalle la afirmación anterior, respondiendo:

**(P.13)** *“Eh, provocación porque, una, [...] no estaban dando, eh, oportunidades para poder responder, entonces estaban esperando que yo pudiera levantar la voz, eh, en un momento en que quedaba en silencio, que yo no podía hablar, alguien decía cualquier otra cosa para que yo tratara de levantar la voz, entonces, si yo respondía fuerte, ellos iban a mostrar que de verdad ellos tenían razón. Sí, en la provocación estaba en que ese día no sacaron cuadernos, tenían*

*que llevar materiales, tampoco los llevaron, eem, interrumpían la clase de forma, eh, prácticamente coordinada, de que querían ir al baño, de que se tiraban una cosa a otro lado de la sala, y esas pequeñas cosas eran, para mí, provocando una salida creo que airada, estaban esperando que yo reventara.”*

Luego, se consulta al profesor cómo sabía él que los alumnos querían provocarlo y no otra cosa, comentando que *“es la sensación que a mí me dejó la situación”*, pero se le insiste preguntándole si alguien le había dicho que querían eso de él, a lo que él responde que no y comentando:

**(P.14)** *“es que ese curso venía junto desde 5° básico, entonces ellos estaban muy cohesionados, no iban a, no iban a delatar a alguien, pero a mí me daba la intención como, me daba la impresión de como fue el ataque de coordinado de que de verdad se habían puesto todos de acuerdo, o, sí es que fue algo que emergió en el momento, entonces me hace cuestionar aún más qué es lo que pude haber hecho o qué es lo que tuve que haber hecho en ese momento.”*

Pero se le insiste preguntándole si algún alumno explícitamente le dijo al profesor si querían provocarle rabia, a lo que este comenta:

**(P.15)** *“No, porque, a ver, yo me sentí igual que como muestran a un niño rodeado de perros y esos perros están mostrando los dientes como de ¿jauría?, así, a ese nivel. Están las dos opciones, una de sentir miedo o volverse valiente y enfrentarlos.”*

Entonces, se le pregunta al entrevistado cuál de esas dos cosas sentía en el incidente crítico, a lo que él responde:

**(P.16)** *“yo en ese momento sentía ganas de responder [...] En ese momento, no miedo.”*

Se le pregunta al entrevistado por qué sentía ganas de responder y no sentía miedo, argumentando:

**(P.17)** *“Porque los vi a ellos, eh, ahora, eh, exteriorizándome del, de la situación, mirándolo de lejos, yo me vi mucho más fuerte que ellos, eran unos niños, entonces, en fin, yo tenía el poder: si yo quería me iba de la sala y los dejaba con la, con el griterío solo, podía ir a buscar a, eh, la directora y el inspector. Yo tenía ahí en ese momento el poder así que no me sentí con miedo, pero sí tenía rabia porque me molestaba que me estuvieran atacando de forma tan directa sin que yo pudiera responder y resolver el problema...”*

Entonces, se le consulta al profesor por qué no utilizó ese poder que él dice tenía en la situación, contestando:

**(P.18)** *“Por lo mismo que, que, en cierto momento venía a mí lo que habíamos visto aquí en la parte de academia, de que el poder no hay que abusarlo, no hay que usarlo, sino que...”*

Se le interrumpe el relato y se insiste en saber por qué no usó el poder, que debido a la situación debía utilizar, y el entrevistado responde:

**(P.19)** *“Pero, pero, como dije en principio, este era mi primer colegio [...] Mi primer trabajo, la falta de experiencia... Yo creo que ahora, si me ocurriera, eeh, sería diferente.”*

Se le consulta al entrevistado qué haría ahora frente al incidente crítico, comentando:

**(P.20)** *“Eh, en ese momento, de partida no hubiera dejado que empezaran [...] el ataque [...] Eh, primera persona que, que pensara en, en mostrar, por ejemplo, los primeros comentarios eran de que, ya, yo no estaba titulado, ya, en estos momentos, si yo continuara sin titularme, les hubiera dicho sí, pero estoy pronto a titularme y eso en teoría, que tengo experiencia.”*

Entonces se le pregunta al entrevistado que hubiese tratado de darles explicaciones a sus alumnos, a lo cual responde afirmativamente:

**(P.21)** *“Sí, hubiera, hubiera tratado de razonar.”*

Así, se le plantea al entrevistado que sus alumnos en el incidente crítico, aparentemente, no querían explicaciones, a lo que él comenta:

**(P.22)** *“Ellos querían, yo siento que ellos querían solamente atacar.”*

Luego se le comenta al entrevistado que aquel ataque era para que él demostrara rabia, a lo que dice:

**(P.23)** *“Esa es la percepción (mostrar rabia a los alumnos) que tenía.”*

Entonces, se le plantea al profesor que quizás sus alumnos, con el ataque que le hacían, querían provocarle miedo y no rabia, y él responde:

**(P.24)** *“No, es que yo creo que si hubieran tratado de [...] que yo hubiera demostrado miedo, hubieran actuado de una forma diferente y no atacándome de esa forma, no atacándome en la parte, eh, profesional como profesor, sino que me hubieran tratado de, no sé, hubieran, en ese colegio se veía que llevaran, por ejemplo, no sé, armas punzantes...”*

Pero se le interrumpe el relato al entrevistado porque se pretende hablar solo de temas académicos. Así, se le comenta que, como él relató, si uno se encuentra con una “jauría de perros” uno podría sentir miedo, pero él dice que no lo sintió, a lo que comenta:

**(P.25)** *“Es que a lo mejor donde yo he vivido una experiencia más fuerte antes [...] Que no, no es una experiencia académica, sino que es una experiencia donde sí tuve pánico extremo y ahora ya no, no... no se comparaba con aquello. A mí me pusieron un arma en la nuca, y la percutaron [...] Entonces eso fue, eso ha sido el miedo más grande que he sentido, entonces lo otro comparado con eso no tiene que haber pesado en un miedo.”*

De acuerdo a esto, se le consulta al entrevistado cuál de estas situaciones relatadas (el incidente crítico y la anteriormente relatada) fue peor para él, respondiendo:

**(P.26)** *“Si lo miro desde fuera ahora [...] Eh, la del arma [...] Igual fue peor. Sí, es fue, es que fue una humillación, fue despojo de mis bienes materiales, de la seguridad de, a ver, fue a dos cuadras de mi casa, iba para el trabajo...”*

Se le interrumpe el relato al entrevistado para preguntarle qué estaba en juego para él en el incidente crítico con sus alumnos, contestando:

**(P.27)** *“[...] es que era mi primera experiencia, entonces quería, quería tener una buena experiencia [...] no sé si, es que no sé si lo pueda sintetizar en un término (...) mi calidad de docente, yo creo que, que lo que estaba ahí era el, el perder el respeto frente a los niños y que ellos lo proyectaran frente a mis colegas y perder a todo el entorno, perder a toda la comunidad escolar.”*

Se le comenta al profesor que, entonces, su mayor problema era perder su imagen ante los alumnos y ante la comunidad escolar, a lo cual él responde:

**(P.28)** *“Sí [...] uno que funciona mostrando una imagen como profesor, diciendo, ya, esta, no sé, uno como profe de matemáticas siempre le dicen no y para qué me va a servir más adelante, y uno muestra la imagen de que esto sí sirve en otras cosas, y trata de mostrar...”*

Se interrumpe al entrevistado, diciéndole que no se trata de perder una imagen académica, sino que más bien una imagen personal, y él comenta:

**(P.29)** *“Como docente yo me siento que, que comparto tanto la parte académica como la parte formativa y los trato de inter-relacionar [...] Y la parte formativa hablo como persona [...] por eso, es que estaba dando la explicación de cómo yo, profe, yo inter-relaciono todas mis áreas de día a día, entonces, por eso a mí en la parte de imagen personal era lo que me estaba, lo que yo sentía más atacada, puesto que las otras no se habían mostrado atacadas.”*

Luego, se le comenta al profesor que se trata de un problema de imagen personal, planteándole que cuando se trata de proyectar o cuidar una imagen, aquello no demuestra cómo es la persona realmente, a lo que él dice:

**(P.30)** *“Es que eso es algo que yo aprendí de, después, en que si yo me mostraba siempre como yo era dentro de las clases yo iba a pasar, iban a ocurrir cosas que no tendrían que ser, que mi carácter no es, no es fuerte, es, yo [...] no es que sea débil, es que yo soy bueno para transar, a mí me gusta hacer mucho el, el, la parte de trueque [...] Y hay gente que de eso abusa y empiezan a, a ver qué cosas yo podría transar y a obligarme a transar [...]”*

Entonces, se le pregunta al entrevistado si sus alumnos querían transar, y él responde:

**(P.31)** *“No, aquí ellos me estaban pasando a llevar, no era transe.”*

Así, se le comenta al profesor que él habitualmente usa el diálogo para solucionar problemas pero que en el incidente crítico sus alumnos le habían quitado esa herramienta y lo estaban obligando a usar otra, a lo que el entrevistado responde que sí, entonces se le consulta cuál es la herramienta que le obligaban a usar, contestando lo siguiente:

**(P.32)** *“[...] en ese momento era, era el autoritarismo, eh, no sé si ellos querían, no, no, no creo que ellos querían que me mostrara, que yo me mostrara autoritario, pero sí me estaban llevando a eso para tratar de ordenarlos, que tampoco iba a funcionar si es que yo, que yo recuerdo y me pongo en la misma situación, veo a todos, y aunque los hubiera evitado, aunque, o los hubiera empezado a retar uno por uno, la situación hubiera continuado igual.”*

De acuerdo a esto se le consulta al entrevistado si sentía impotencia, y él responde:

**(P.33)** *“Sí, por eso, por eso al final no, no hice ninguna reacción más que esperar a que pasaran los 15 minutos.”*

Entonces, se le plantea al profesor que su no reacción podría ser producto de su impotencia, a lo que él contesta:

**(P.34)** *“Sí, que no, no había alternativa que me, que me planteaba, veía que no iba a tener resultados puesto que el entorno no iba a facilitar las cosas.”*

Se le comenta al docente que cualquier cosa que hubiese hecho no habría servido, respondiendo:

**(P.35)** *“Eso es lo que pensaba en ese momento, y me planteaba. Yo creo que ahora, ya, son, han pasado 5 años desde aquello, 5 ó 7, ya ni recuerdo, no los llevo contados, eh, hubiera sido diferente, muy diferente [...]”*

Luego, se le pregunta al entrevistado si la sensación de impotencia la siente a menudo en su vida, a lo que contesta:

**(P.36)** *“[...] es que, es que es parte también de, de la vivencia, que yo tengo un pequeño problema de salud, entonces también se ve que hay cosas que yo no puedo hacer [...] Entonces hay cosas que puedo hacer y otras que no, y cuando me gustaría hacerlas es obvio que viene ahí la impotencia de que, no poder disfrutar como...”*

Se le consulta si se puede saber cuál es su problema de salud, respondiendo:

**(P.37)** *“Sí, tengo esclerosis múltiple, entonces... eh, no puedo hacer actividad física, no puedo salir a correr, eh, tengooo estos pequeños problemas de modular, que no puedo usar algunas palabras a veces, que, por lo tanto, que tengo que preparar mucho un discurso para poder tener las palabras precisas [...] Tengo insensibilidad, tengo problemas de habla, creo que le dije, ya, tengo problemas de memoria. Eh, me parece que en lo que no tengo problema es en la resolución matemática, en todo lo demás yo creo que tengo muchos problemas.”*

De acuerdo a lo anterior, se le pregunta al entrevistado si cree que su problema de salud tuvo alguna influencia en el incidente crítico, a lo que él contesta:

**(P.38)** *“No, no lo relacioné con eso [...] en ese momento, esa situación, yo creo que si hubiera, sí, si hubiera actuado de una manera diferente, es decir, si hubiera actuado de la forma en que estaba en el curso, eh, una, me hubieran echado del colegio y la otra, que hubiera pensado en replantearme haberme retirado de la carrera de pedagogía [...] porque estaba en tercer año.”*

Entonces, se le comenta al profesor que este incidente fue tan fuerte para él para llegar a salir de la carrera de pedagogía, y él dice:

**(P.39)** *“Sí, tuve que después conversar con la jefa de UTP, con la psicóloga [...] no quería volver al curso.”*

Luego, se le consulta al entrevistado qué es lo más fuerte que sintió en la situación relatada, respondiendo:

**(P.40)** *“Eeeh, la impotencia a responder po, no poder responder algo porque...”*

Se interrumpe y se insiste preguntando si esa impotencia la relaciona con su enfermedad, a lo que el profesor contesta:

**(P.41)** *“No, es que en ese momento tenía, llevaba dos años de diagnóstico, entonces estaba bien, no tenía, no tenía tantas secuelas y [...] yo la veía como externa [...] Porque no, me dijeron tú tienes esto y esta es, es tu par de síntomas que te quedaron son secuelas, más adelante puede que te empiecen otras cosas [...] Y entonces yo no le tomé el peso, yo seguía [...] una vida más, con el ritmo menor, pero seguía haciendo las mismas cosas.”*

Para complementar, se le vuelve a consultar si en el incidente crítico veía su enfermedad como algo menor, a lo cual el docente contesta:

**(P.42)** *“Sí, era, era (la enfermedad) el menor de los males [...]”*

De acuerdo a lo anterior, se plantea al entrevistado que en el incidente crítico él sintió una “impotencia psicológica”, no física, a lo que él dice:

**(P.43)** *“Sí, ahora que ya me pasaron las dos (la impotencia psicológica y la física), sí [...]”*

Entonces, se le pregunta al profesor cómo sintió esa impotencia psicológica en la situación relatada, comentando:

**(P.44)** *“Es que, en ese momento fue, entonces no tengo capacidades para responder a este tipo de situaciones, puede que esta situación se repita, cómo lo haría, y si de nuevo me quedo congelado porque no puedo dar una respuesta satisfactoria al problema, si no puedo, eh, detener el crecimiento de este mismo, estaba produciendo que uno, dos, diez...”*

Así, se le comenta al docente que entonces sus alumnos lograron cuestionar sus capacidades, a lo que él dice:

**(P.45)** *“Sí, a eso, a eso fue lo que sentí. Ahora lo miro pa'trás y me da lo mismo [...] Pero en ese momento, sí...”*

Entonces, se le comenta al entrevistado que, si lograron cuestionar sus capacidades, se puede pensar que él no estaba muy seguro de ellas, a lo que él comenta:

**(P.46)** *“Eh, sí, no, no, después de eso yo me puse a estudiar más y a leer [...] Al final de, de cuentas, lo que había alcanzado a leer tuve como para resolver algunos conflictos, cosas así, ninguna de las técnicas hubiera funcionado en ese momento.”*

Luego, se le pregunta al profesor si en el incidente crítico mismo se dio cuenta de la impotencia que sentía, respondiendo:

**(P.47)** *“No, los 15 minutos fueron eternos y no tuve tiempo como para pensar todas estas cosas. Estaba pensando en alternativas para salir de ahí.”*

Así, se le plantea al docente que algo externo tuvo que “salvarlo” de la situación, como la campana, a lo que él responde afirmativamente. Luego, se le plantea que si no hubiese campana la situación se podría haber mantenido indefinidamente porque él no contaba con las capacidades para resolver el incidente, a lo que él comenta:

**(P.48)** *“En ese momento no. E igual yo siento que los niños como, como yo los veía como una, eh, como, digo, se puede presentar como una jauría de perros, ellos no se hubieran quedado en eso, también hubieran empezado a, ahora mirándolo desde afuera, hubiera, hubiera sido que ellos hubieran empezado a seguir avanzando, quizás en, en una escalada de no solamente de*

*un ataque respecto a mis capacidades como profesional, sino que a un ataque personal, y ahí ya yo creo que hubiera sido [...] Yo creo que me hubiera [...] Que ahí no hubiera podido, que ahí la parte, que la parte emocional se hubiera desactivado [...]"*

Entonces, al haber salido su parte emotiva, se le pregunta al entrevistado qué habría hecho, si se hubiese puesto a llorar o algo así, a lo que responde:

**(P.49)** *"No, no, llorar no [...] Yo creo que ubico el libro sobre la mesa de forma violenta y haber abandonado la sala de forma brusca [...] Eh, (mostrando) molestia, pero, a ver, una molestia como una piedra en el zapato, no es, esto sería (...) yo hubiera tratado de proyectar desinterés pero ellos hubieran notado, eh, ira, un arrebato, yo creo que ellos hubieran, eh, sentido..."*

De acuerdo a esto, se le plantea al docente que el asunto se trata de un manejo de imagen, que en este caso no podía manejar, ya que, según él, los alumnos hubieran notado cosas distintas de las que él quería proyectar, a lo que el entrevistado responde que sí. Entonces, se le comenta que él maneja habitualmente su imagen, y contesta:

**(P.50)** *"Sí. Es que, es que, a ver, yo entré aquí en la carrera después de haber trabajado mucho tiempo [...] En otras cosas [...] Yo he trabajado en otras cosas, yo he sido desde, desde vendedor hasta he trabajado en minería. Entonces esas cosas me han ido mostrando, por ejemplo, para vender, uno es una imagen diferente."*

Pero se le pregunta al entrevistado por su manejo de imagen en su vida personal, como por ejemplo con las mujeres, y él responde:

**(P.51)** *"No, yo soy más bien tímido, no..."*

De ello, se le plantea al profesor que la timidez significa que no está demostrando lo que quiere, lo que puede reflejar su "problema" de imagen, a lo que comenta:

**(P.52)** *"Es que, es que yo soy, a ver, cómo, cómo decirlo. Yo soy cariñoso, pero trato de que no todos confundan ese cariño. Sí, yo sí trato de manejar mi imagen siempre, porque me preocupa que el resto no, no malinterprete las cosas."*

De acuerdo a todo lo anterior, se le comenta al entrevistado que, en el incidente crítico relatado, más que un problema de los alumnos, el problema es de él mismo, de que todo el tiempo está preocupado de cuidar la imagen que proyecta, y en el incidente relatado, hiciera lo que hiciera, no podía manejar esa imagen; frente a esto el profesor lo afirma y además comenta:

**(P.53)** *"Tiene que ver, es que igual, hay veces que, por ejemplo, ya, eh, cómo decirlo, no estoy siempre cuidando la imagen, el problema es..."*

Se le interrumpe y se le pregunta cuándo no cuida su imagen, a lo que responde:

**(P.54)** *"Ya, cuando estoy con mi pareja, ahí soy totalmente abierto [...] es mi persona de confianza. Cuando estoy con personas de confianza, totalmente confianza [...] ven mi verdadera persona, y es, es por lo mismo, porque no quiero que me hagan daño, porque no soy la misma persona, no soy el mismo que muestro ahora que cuando estoy con persona de confianza."*

Entonces, se le comenta al entrevistado que él necesita mucha confianza para mostrar quién es realmente, a lo que él dice:

**(P.55)** *"Sí, porque también he perdido mucha, eh, han, han pasado situaciones que me han hecho perder mucha confianza [...] Y por lo mismo que yo muestro esa gran cantidad de confianza también hacia esa persona."*

Así, se le vuelve a comentar al entrevistado que él se muestra como realmente es con personas de confianza, como con su pareja y no con los alumnos del incidente crítico, es decir, que él más bien es una persona desconfiada, a lo que él comenta:

**(P.56)** *"El mundo se lo ha ganado [...] es que si yo hago las cosas bien, si yo hago las cosas con tranquilidad, con parsimonia, soy bastante reflexivo, como decía, yo transo, soy bastante"*

honesto, ¿por qué el mundo me paga de otra forma? Entonces, por lo mismo, yo me sigo demostrando con esto, soy desconfiado.”

Además de lo anterior, agrega:

**(P.57)** “Es que la enfermedad que tengo, no hace [...] me tocó no más po.”

Se le pide al profesor que comente más acerca de lo dicho anteriormente, y responde:

**(P.58)** “Que lo que me ha tocado es lo que tengo que arrastrar, de vivirlo, y es como, como me decía hoy en día en la mañana, es tu cruz y tienes que cargarla.”

Luego, se le pregunta qué le parece eso, a lo que contesta:

**(P.59)** “Eh, primero que, es verdad, es lo que me tocó, es el azar, y tengo que cargarla.”

Entonces, se le plantea al profesor que el asunto de su enfermedad podría ser una queja más que azar, y él dice:

**(P.60)** “Es que si lo veo como una queja sería por qué lo tengo yo y no lo tiene otra persona, y siento que si lo tengo yo es porque, bueno, si es que hay algo [...] Porque el azar es así, es uno de cada mil personas [...] yo siento que es como porque tengo los ojos café de, también me tocó eso, entonces [...] por lo mismo, yo digo, pucha, que yo podría haber hecho muchas más cosas [...] Eh, si no fuera por esto yo hubiera hecho otras cosas diferentes, no sé, eh, sin salir del ámbito de, de la docencia, igual siempre quise ser profe, eh, no sé po, hay algunos experimentos que son con el cuerpo humano y no puedo hacerlos [...] Eh, el centro de masa, uno se puede sostener sobre el, sobre la cadera con los brazos, y uno no hace ningún esfuerzo, se mantiene solo, y no puedo porque, eh, los músculos no me dan.”

De acuerdo a lo anterior se le consulta al entrevistado qué quiere demostrar con lo que ha dicho, a lo que él responde:

**(P.61)** “(con lo anterior pruebo) Que si no tuviera eso, sería mucho mejor profe, yo siento, que podría mostrar las cosas que no puedo, que quisiera mostrar, que, no sé, que están mucho más cerca, que los chiquillos de verdad crean de que hay un mundo totalmente alejado de, está mucho más cerca de lo que ellos creen. Que parece que mi vida gira en torno a la docencia, no es así, pero yo quiero ser el mejor profe de, que puedan encontrar los chicos.”

Entonces, se le pregunta al docente si no logrará ser un buen profesor por culpa de su enfermedad, y él contesta:

**(P.62)** “Eh, no, si lo voy a ser, solo que estoy tomando con las herramientas de a poco, me está, me está costando más [...] pero de que lo voy a hacer, lo voy a hacer [...] Lo voy a lograr.”

Luego, se vuelve al tema de que su enfermedad le podría haber tocado a cualquiera, pero le tocó a él, y comenta lo siguiente:

**(P.63)** “No, de hecho yo he pensado hasta, ahora último, en que, si no hubiera sido por eso, no hubiera conocido a algunas personas, eh, que, que de verdad valen la pena, eh, no hubiera conocido el valor de otras personas que estaban cerca que no sabía.”

Pero se le comenta al profesor que, como dijo anteriormente, el mundo se había merecido su desconfianza, a lo que él contesta:

**(P.64)** “Es que se presenta en cada cosa también [...] a ver, vuelvo, vuelvo a lo mismo, que me, que yo había ganado la confianza, pensaba de que había ganado la confianza de ese curso, y vinieron, y de un, en el lapso de tres semanas cambiaron de golpe, y yo lo noté porque estaba confiado en que estaba funcionando [...] Entonces, por lo mismo, yo siento que el, el, no es que el mundo se lo haya ganado, eh, así de a tontas y locas, sino de que, de que hay personas de este, sin caer en generalizaciones que no corresponden, no corresponden en este caso, sino que hay personas que se han ganado mi desconfianza y que el cerebro, por extensión, las manda a todo el resto, y prefiero que se vayan ganando mi confianza a tener el dolor de que alguien, que alguien la haya perdido.”

Así, se le comenta al entrevistado, como resumen, que él tiene que manejar su imagen porque no sabe con qué tipo de persona se puede estar relacionando, es decir, hay gente en la que no se puede confiar, y el profesor comenta:

**(P.65)** *“Sí [...] No sé si, no sé si ha sido sano, pero, pero, ya, no voy a dar números, pero de la cantidad de estudiantes que he tenido más de alguno se ha llevado como la misma idea [...] De que la confianza es algo que tienen que cuidar mucho, y andan protegiendo esa confianza, también protegiendo su propia imagen.”*

Pero se le pide al docente que no hable de sus alumnos, sino que de él. Se le comenta al entrevistado, nuevamente a modo de resumen, que él es una persona desconfiada con los demás, pero que con el tiempo puede llegar a confiar en ellos, pero mientras esto no suceda él cuida su imagen; el profesor responde afirmativamente y se le comenta que en el incidente crítico relatado no pudo cuidar su imagen, a lo que él comenta:

**(P.66)** *“No, así, la, la única opción que tenía era, en ese momento fue guardar silencio [...] Y, eh, después terminé el año con ellos, y fue de a poco ir salvando, eh, la relación y lo, lo logramos, o sea, pero todo el rato, el semestre completo.”*

Luego, se le pregunta al entrevistado si su desconfianza en general tiene alguna relación con el incidente crítico relatado, y él responde:

**(P.67)** *“Es que, no era solamente una imagen de ellos, porque me he dado una imagen mental de ellos de que estuvieran atacando, sino que, de hecho, estaban, no estaban sentados en sus, en sus asientos, estaban todos de pie, se estaban acercando, o sea...”*

Se le interrumpe y se le pregunta al docente en qué curso estaban los alumnos, qué edad tenían, a lo que el profesor contesta “1º medio, 14 años”, entonces se pregunta cómo es que vio una “jauría de perros” en alumnos con tan poca edad, y él comenta:

**(P.68)** *“Pero si ahora me enfrento a los cabros acá en la U y me da lo mismo, es por ese momento, porque en ese, es que, por lo mismo, que desde afuera yo ahora, en ese momento, lo hubiera hecho de otra forma, y lo hubiera manejado de distinta manera [...] Después de haber visto, después de haber vivido esa, esa experiencia, yo me puedo enfrentar a cualquier otra cosa, y me ha pasado [...] Pero respecto a ese episodio, yo ahora, yo digo, ya, lo hubiera hecho de esta otra forma, pero ese me sirvió para enfrentarme a otros tipos de episodios en donde yo he podido solu, eh, pasar todos los escollos que me pongan y resuelvo una cosa, no, desde ese, a ver, no he tenido...”*

Entonces, se le pregunta al profesor cómo resolvería ahora, en general, situaciones similares a la relatada, contestando lo siguiente:

**(P.69)** *“Eh, no, dependiendo de la situación, por eso yo decía, después de eso yo me puse bien al tanto. [...] a mí me gusta el diálogo. Yo empiezo a cuestionar: qué argumentos tienes tú o que es lo que defiendes tú para poder hacer eso. Entonces, cuando ya me dan un argumento ellos, y ellos mismos se dan cuenta que son contradicciones, dentro de lo poco, ya, bajan. Y cuando son episodios más violentos ahí es lo mismo, es, eh, que también se, se muestren, que es lo que va ocurriendo, por qué y por qué harían eso. A mí me gusta el diálogo, que es parte de transar.”*

Así, se le plantea al entrevistado que el diálogo no siempre resulta, a lo que él comenta:

**(P.70)** *“Por eso, hay que ponerse, si hubiese sido en esa situación no hubiera ocupado el diálogo, hubiera sido o aún más terco y en, en el momento en que hubiera empezado el primero lo mando a inspección y se acaba el problema, se acaba todo, todo el resto no, no hubiera seguido puesto que el primero fue, fue el que se cortó la cabeza y ganaron el juego.”*

Luego, retomando un comentario dicho anteriormente en la entrevista, se le comenta al profesor que a pesar de estar enfrentado a una “jauría de perros” en el incidente relatado, de todas formas él veía alumnos a quienes les podía mostrar la imagen que él quería proyectar, entonces se le pregunta al docente por qué le interesaba mantener a esos alumnos de su lado, a lo que el entrevistado responde:

**(P.71)** *“Eh, no es que fueran, no es que fueran de mi lado, no estoy diciendo que ellos tendrían que haber tomado parte de, de nada, de ningún equipo [...] sino que no perder de ellos el respeto, porque [...] Porque, por el, como profe yo siento de que si hay uno que le cuesta entender, con él yo tengo que esforzarme más, y si ellos estaban en eso, entonces ellos podían ser más adelante, eh, un apoyo en mí para otra clase o para estar manteniendo el orden.”*

De acuerdo a esto, se le plantea al profesor que él quería a esos alumnos como un apoyo, a lo que él comenta:

**(P.72)** *“Sí, más adelante sí, obvio [...] y además que ellos, hasta ese momento, se habían levantado un fiato, un cariño con algunos de, de los niños que eran más, más cercanos y dentro de ellos estaba uno.”*

Entonces, se le pregunta si había un alumno en particular, y el profesor responde:

**(P.73)** *“Sí, uno en particular de ellos que tenía un, una relación más cercana porque estaba conmigo, conmigo en el taller de ajedrez, entonces [...] yo le enseñaba y conversábamos mucho ahí; yo conocía mucho de su vida y...”*

De acuerdo a esto, se le pregunta al docente si él temía perder a este alumno, y responde que sí; luego se le pregunta por qué y él contesta *“Porque el ajedrez era su vía de escape”*, pero se le pide que no hable del alumno, sino que de él mismo, a lo que responde:

**(P.74)** *“No, sí, es que yo en ese momento me responsabilicé, no estaba viéndome a mí, estaba viendo a los niños qué es lo que les podía pasar [...] Porque yo veo que en él, lo que yo veía, si lo perdía a él, él iba a hacer cosas que no tendría que estar haciendo, yo, yo sentía que lo estaba sacando de un... Él, él se quedaba hasta, hasta tarde conmigo jugando ajedrez porque si llegaba a la casa, en la casa no había nadie y él viviría en un entorno... eh, social bajo, y él estaba, eh, entiendo como estaba un, había otras niñas que, que él, él llegaba a dormir a la sala de clases porque él dormía en una comisaría, entonces él tenía que pasar de, como sus papás no estaban, él tenía, tenía que pasar a la comisaría a dormir, porque el entorno en la casa era malo, entonces como él no podía pasar a la comisaría durante el día al terminar la clase, se quedaba a jugar ajedrez conmigo. Y si yo lo perdía a él, él, eh, si yo lo perdía a él dentro del grupo de su respeto, de que, de la confianza que habíamos logrado, no iba a, él se iba a perder, y no quería perder a alguien que era de mi grupo.”*

De lo anterior, se le plantea al entrevistado la situación de que el alumno se hubiese “perdido”, y se le pregunta qué habría demostrado eso sobre sí mismo, a lo que el docente responde:

**(P.75)** *“De que no fui un buen guía.”*

Entonces, se le comenta al profesor que con ese alumno tenía que cuidar su imagen de buen guía y que, en general, el tema es que él cuida mucho su imagen, a lo que el entrevistado comenta finalmente:

**(P.76)** *“Mmm, sí, parece socrático, pero es verdad, somos, somos lo que proyectamos y a cada persona le proyectamos una cosa distinta.”*

## Entrevista 2

Se le agradece a la entrevistada por asistir a la entrevista y se le pide que relate en qué curso le ocurrió el incidente crítico y qué ocurrió. A lo que ella responde:

**(P.1)** *“Ok. Esto fue en el año 2012 en un 3º medio que era de característica humanista-artista, entonces, el año 2011 fue como bien complicado en, yo trabajaba en un, en un liceo municipal de, de providencia, no sé si será necesario dar nombre. (Se le dice que no es necesario) [...] Eh, en este liceo, eh, empecé a trabajar el 2011, tenía una jefatura de 2º medio, eh, fue el paro eterno, donde tuvimos que hacer aprendizaje en redes, entonces no se cerró el ciclo, y al año siguiente cambió mi curso y me pasaron esta jefatura de 3º medio, en el que estaban muchas niñas, eh, repitentes. [...] (Era un) Colegio de niñas. La mayoría de las niñas de este curso, mi nueva jefatura de 3º medio, eran repitentes del electivo artístico, entonces, eh, ante que no se pudo formar nuevamente un electivo artista se armó un humanista, entonces venían niñas nuevas humanistas más la mezcla de las artistas repitentes. Ese era el contexto. Entonces ya era extraño darle la jefatura de Física a, profesora de Física, con este curso de características tan distintas. Entonces, cuando nos presentamos, ya fue como un primer rechazo con las niñas, porque era, bueno, por qué no estuvo una profesora de Física, a la que no vamos a ver nunca como profesora jefe, que no me tocó una de Historia, de, de Lenguaje o por último de Arte, que era más cercana al contexto de ellas. Eh, en clase de Física nunca hubo problemas, eh, nos llevábamos bastante bien, aparte que ellas sabían que, que conmigo conseguían hartas cosas, en el sentido que les podía hacer las clases más fáciles en el contexto de ser artistas, no, no tener mayores complejidades.”*

Se le dice que, a partir de lo anterior, ella podía acercar la Física a su área artística, a lo que ella responde:

**(P.2)** *“Exacto. Entonces no tenían un mal rendimiento, les iba bastante bien, en comparación con el otro 3º humanista, por ejemplo, les iba bien, muy bien. Y ese año también fue un año de movilizaciones. Em, comenzaron, em, más o menos como en ¿mayo?, este, este problema, de nuevo, que comienzan las marchas, las niñas empezaron con estos típicos paros internos, que en cualquier momento el colegio se lo tomaban. Entonces los profesores teníamos que ir a cumplir horario, teníamos fijados, bueno, pruebas, y no sabíamos si las podíamos tomar o no porque estábamos en este periodo de, de paros internos. Y coincide que en esta semana, las niñas tenían fijada una prueba de Lenguaje y una de Historia, y calzaron con este día de paro interno; entonces, la mayoría de las niñas, bueno, estaban divididas, eh, la mitad salió al paro interno y la otra mitad se quedó en la sala esperando dar la prueba. Entonces yo estaba con otro curso, llega como una delegación de estas niñas y me dicen, profe, estamos con problemas porque tenemos prueba de Historia, tenemos prueba de Lenguaje, las otras niñas están abajo y nosotras estamos acá, ¿qué hacemos? Y yo, bueno, yo les puedo ayudar a hablar con la profesora y ver la posibilidad que esta prueba se suspenda, le digo yo; perfecto, entonces estuve un rato con ellas, acompañándolas, que eran alrededor de 15 niñas que estaban en la sala esperando dar la prueba. Eh, bueno, salí a hablar con la profesora a la hora del desayuno, y ella me confirma, sí, voy a suspender la prueba porque el ambiente está tan denso que mejor la voy a suspender, pero no les digas a ellas porque quiero que ellas vengan a pedir a mí esta, eh, me soliciten ellas a mí cancelar la prueba; perfecto, le digo yo. Entonces, voy a la sala a conversar con ellas, a dejarlas un poco más tranquilas y que conversen con su profesora, y las encuentro encerradas en la sala con llave. Entonces, eh, me pongo a mirar, a golpear la, por puerta, y estaba el grupo de las niñas que estaban en clase y el grupo de las niñas que estaban en el paro interno. [...] Y estaban todas encerradas con llave y discutiendo. Entonces yo escuchaba los gritos por la puerta, las veía, ahí, medias agresivas, les golpié la ventana, les toqué la puerta y no me abrían la puerta. Entonces, bueno, ¿qué hago? No tengo llaves, voy a buscar a la inspectora, no estaba la inspectora, eh, y ahí me desesperé y bajé donde el jefe de UTP, a ver si estaba la inspectora general ahí, porque comparten oficina, y estaba la directora, para mi mala suerte. Entonces, la directora escucha este incidente y sube ella a la sala a abrir la puerta. Entonces, bueno, fue un escándalo porque la directora llegó a, a calmar este incidente que, que yo veía que el cualquier momento, ya, se podía dar en, em, dar una pelea con combos*

*incluso, porque las niñas estaban como demasiado alteradas. Entonces, bueno, la directora les da una charla, que esto no puede ser, bueno, las pruebas se cancelan, pero las niñas quedaron con resentimiento conmigo. Entonces, dentro de este grupo de las 15 niñas que estaban en clases, había unas que estaban como infiltradas del otro grupo, entonces, en ese momento, todas apoyaban de que, sí, suspendamos la prueba, gracias por ayudarnos, pero después, el primer Consejo de Curso fue un ataque. Entonces, las niñas me acusaban de que yo las, bueno, di los nombres, en el fondo, las, las entregué a la dirección, y las podía meter en problemas políticos, que esto se iba a convertir en una persecución política.”*

Se le pregunta si acaso las alumnas la acusaban a ella. Ella explica:

**(P.3)** *“Me acusaban a mí. Entonces yo les digo, bueno, yo calmé la situación porque ustedes, yo veía que en cualquier momento podían caer en golpes, esto podía haber sido un caso de bullying, les digo yo, el nivel de agresividad era mucho, yo les toqué la puerta, ustedes me miraron y no me abrieron la puerta, entonces ustedes tampoco (No se puede entender que frase dijo la entrevistada) para el diálogo. Y fue una serie de malos entendidos, entre que la profe no quiso cambiar la prueba, justo estaba el director y no estaba la inspectoría, que podría haber sido un poco más bajo el nivel, y bueno, yo no tenía llaves, entonces se dio todo para que esta cosa saliera mal. Entonces de ahí todos los Consejos de Curso se convirtieron en, en un martirio para mí, porque era el grupo de las niñas que, bueno, que estaban en protesta, en huelga, atacándome, que yo las entregué, que esto iba a ser una persecución política, que ahora, eh, si a ellas les pasaba algo, las echaban del colegio, era mi culpa. Yo me sentía mal [entre risas], porque era, bueno, yo siento que actué bien por las niñas que estaban agredidas en este caso, que eran las, las más débiles, las, las niñas más tranquilas, como más estudiosas, entonces yo sentía que si también me hubiese quedado sin hacer nada, les podrían haber pegado, podría haber pasado algo.”*

Se le dice que, de haber actuado de otra forma, habría pasado algo más complicado. La entrevistada responde:

**(P.4)** *“Exacto. Entonces, bueno, coincidió que ese año yo me gané una beca también, me iba a España, entonces, tampoco me esforcé mucho por cambiar los ánimos también, o sea, ya la cosa se convirtió en un, en un martirio, le solicité a la orientadora que me acompañara a los Consejos de Curso porque ya las niñas después se, fue una política total, que ya la sala la tenían empapelada con carteles políticos, que esto era una dictadura, con fotos, y qué se yo de [entre risas], ya se fueron pa’l lado de, de Pinochet, y qué se yo, cambió todo el estilo; inspectoría general que, bueno, tienen que sacar esos papeles, yo hablaba con ellas y ellas pegaban más papeles, entonces ya la cosa no, el Consejo de Curso era terrible. En clases de Física no pasaba nada, ahí todo era una clase normal, porque sabían que yo las podía perjudicar en el rendimiento en ese sentido si no, no ponían de su parte. Entonces en Física no pasaba nada, pero el Consejo de Curso era terrible, era terrible, desagradable. Bueno, em, fue la orientadora a mediar un par de sesiones pero la situación no cambió, y bueno, yo me fui a España, y ahí quedó todo y nunca volvimos a, a tener la confianza ni nada eso con ese curso.”*

A continuación, se le pregunta a la entrevistada cuál fue el momento más crítico y que tuvo mayor impacto en ella durante el incidente crítico, a lo que ella responde:

**(P.5)** *“La primera sesión de Consejo de Curso, porque me vi enfrentada a este ataque masivo de las niñas, unas niñas llorando, que la directora ya me identificó, que esto es una persecución, que usted nos entregó voluntariamente, eh, que por qué no conversó las cosas, y yo les decía, bueno, yo golpié la puerta y ustedes no me abrieron la puerta, o sea qué podía hacer yo; no, es que esto tendría que haberlo conversado, y me gritaban. Entonces no podía calmarlas, las niñas llorando, otras gritando, las, las que estaban asustadas que estaban en clases, asustadas porque estaba la embarrá en el curso, y ahí yo me acuerdo que salí de la sala, bajé a, a la sala de profesores y colapsé, y me puse a llorar, porque no supe manejar esa situación ahí.”*

De acuerdo a esto, se le consulta a la entrevistada qué emoción sintió durante el incidente crítico. Ella cuenta:

**(P.6)** *“Era rabia, duda de saber si había hecho lo correcto, de no saber las políticas del colegio, si de verdad las estaba perjudicando como ellas me amenazaban que, que yo lo había hecho. Entonces también me puse a preguntarles a las colegas que, bueno, ¿será verdad que ahora el expediente de las niñas va a quedar manchado por esto? Y a lo mejor ellas también exageraron. Bueno, igual coincidió...”*

Se le comenta a la profesora que, entonces, la peor parte del incidente crítico para ella fue que las alumnas la acusaran de tener problemas políticos:

**(P.7)** *“Claro, porque yo no sabía si de verdad las había perjudicado o no, pero también sentía que había hecho lo correcto en detener la situación porque podría haber caído en golpes, entonces ahí hubiese sido peor.”*

Se le hace notar que ella estaba dudosa de la situación. La profesora dice:

**(P.8)** *“Yo estaba dudosa, sí, si había hecho lo correcto o no con ir a buscar a la inspectora que, bueno, coincidió que llegó la directora y, y fue para peor, o sea, yo esperaba ir con la inspectora, abrir la puerta y conversar, o sea, eso era lo que yo buscaba, pero no pasó eso.”*

Se le pregunta si fue el mismo día que fue a buscar a la inspectora y qué esperaba al ir a buscarla, a lo que la profesora responde:

**(P.9)** *“El mismo día, sí, sí. [...] Claro. Cuando yo las encuentro encerradas en la sala no está la inspectora, bajé a inspectoría general [...] Bueno, la inspectora yo la buscaba para que me abriera la puerta, porque ella tenía las llaves, y ahí yo esperaba, bueno, junto con ella de testigo, poder entablar una conversación con las niñas y preguntar qué estaba pasando, y aclarar que esta prueba se iba a suspender y, y, bueno, el respeto por las niñas que querían clases también lo íbamos a mantener y las clases se iban a hacer, pero a modo de reforzamiento.”*

Se interrumpe a la profesora para preguntarle por qué pensaba ella que en presencia de la inspectora iba a ser más fácil para ella. Ella responde:

**(P.10)** *“Porque ella es la inspectora, en este caso, la inspectora de patio, y cada, cada inspectora de patio tenía asignado una serie de niveles, entonces ella era la inspectora de los 3ºs medios, por lo tanto había más confianza, porque venían con ella de 1º, de 2º y en 3º. Pero si llegaba inspectoría general, o la directora, o jefe de UTP, igual era distinto, porque es un ente más ajeno, más autoridad.”*

Se le reitera la pregunta anterior, diciéndole en qué le podía ayudar la inspectora. Ella responde:

**(P.11)** *“Como testigo, como testigo. [...] Testigo de, de la conversación que estábamos teniendo, en el caso de ataque también yo tener alguien que, que pudiese avalar lo que estaba pasando, que pudiese avalar esta situación de que estaba la puerta cerrada, porque en esos colegios así...”*

Se interrumpe a la entrevistada para preguntarle por qué necesitaba un testigo para hablar con las alumnas. Ella cuenta:

**(P.12)** *“Porque siempre se necesita un testigo po, uno no puede estar encerrado con los niños en la sala, tú no puedes estar a solas con alguien, siempre necesitas que, o estén las puertas abiertas, en ese sentido, entonces...”*

Se le comenta que en los Consejos de Curso ella no tenía testigos. La profesora responde:

**(P.13)** *“No, porque no habían pasado situaciones de este nivel.”*

Se le pregunta entonces qué pasa si no hay testigos. La docente dice:

**(P.14)** *“Bueno, podía ser la palabra de las alumnas contra la mía, en ese sentido, pero más que, que la inspectora estuviese ahí era que me abriera la puerta pa’ poder hablar con las niñas. Claro, porque la conversación yo como profesora la iba a tener con ellas.”*

Se le pregunta a la entrevistada acerca de si las acusaciones provenían de alguna alumna en particular y qué fue lo que le dijeron. Ella dice:

**(P.15)** *“Era, en, en particular, la presidenta del centro de alumnos, que pertenecía a mi jefatura, entonces, ella era la que me acusaba del motivo de persecución política porque ya estaban los nombres, la Tamara no sé cuánto era la, la que estaba amenazando a las niñas en la sala, la cabecilla del grupo, que coincidía que era la presidenta del centro de alumnos. [...] ¡Ay, no recuerdo bien! Pero recuerdo esa frase de usted, eh, por su culpa me van a hacer una persecución política, esa es la frase que yo recuerdo... y que ella lloraba y ella lloraba, y, y con show, entonces ahí... [...] Con show, llorando, gritando, y las compañeras, sí, por su culpa, algunas avalándolas, esta niña que a mí me sorprendió, la niña testigo, que, que estaba en el grupo de las que querían clases, pero después se dio vuelta la chaqueta [entre risas], y apoyaba a las que estaban en marcha.”*

Luego se le pregunta a la docente cómo se sintió ella cuando la alumna le dice las cosas que le dijo. Ella responde:

**(P.16)** *“Yo me sentía confundida, la verdad, yo me estaba recién, o sea, confundida en el sentido que hice lo correcto para que esto no llegara a golpes, pero confundida porque no manejo las políticas del colegio, y a lo mejor sí las había expuesto demasiado. [...] Políticamente, claro. Y coincidía que, bueno, que era el periodo que todavía estaba Labbé de alcalde, que, entonces, era esta lucha como entre la derecha y la izquierda mezcladas con el movimiento estudiantil y la gratuidad, y era una mezcla de cosas que hacen al ambiente más potente.”*

Se le pregunta en qué posición estaba ella respecto del conflicto, a lo que la entrevistada responde:

**(P.17)** *“En proteger a las niñas más débiles. O sea, yo estaba a favor de que se suspendiera la prueba, porque yo como profesora, si veo que la situación está..., es como que me pusiera a hacer clases ahora, ahora obligar a cerrar el semestre viendo la embarrá que está acá en la USACH, entonces, eh, bueno, yo decía, eh, no es correcto que la profe les tome una prueba ahora, hay 10 niñas, qué va a pasar con las otras, entonces por eso yo también acudí a tratar de intermediar con la profe, eh, y, y en ese sentido también yo siento que, que fue una serie de, de malos incidentes, o sea, la profe que no, no tuvo conciencia, que ni siquiera era una prueba mía y yo terminé siendo la más perjudicada de todo esto. Claro, como profesora jefe terminé siendo la perjudicada siendo que ni siquiera era una prueba de mi asignatura.”*

Se le pide a la profesora que explique en qué sentido saldría perjudicada. Ella responde:

**(P.18)** *“Perjudicada en que me tocó, en el fondo, ir a dar la cara por esta profesora que no, no canceló la prueba para poder calmar los ambientes, y las encuentros encerradas, y se arma todo este disturbio, porque después la profesora de Historia no...”*

Se interrumpe el discurso de la entrevistada para preguntarle qué significó ser la más perjudicada en el incidente crítico. Ella explica:

**(P.19)** *“El tener que soportar un semestre completo de, de malos tratos, de, de a lo mejor, sen..., poner ya, ponerme hasta autoritaria, entonces, tener que seguir las reglas de dirección, ¡que saquen los panfletos, que hagan esto!, y ellas en contra mía, y, en el fondo, un, un gallito constante.”*

Al decir que mantenía un gallito constante, se le dice a la profesora si acaso estaba compitiendo. Ella interrumpe a la entrevistadora diciendo:

**(P.20)** *“Competiendo entre seguir las reglas del colegio, en tratar de mantener las, las cosas en orden en el Consejo de Curso, pero ellas, eh, ellas constantemente provocando.”*

Se le pregunta qué otro tipo de provocación había. La docente responde:

**(P.21)** *“Eran provocaciones políticas, en ese sentido, de, bueno, como seguían las, los paros internos, las provocaciones de llenar, empapelar la sala...”*

Se interrumpe a la profesora y se le pregunta cómo la hacía sentir la situación. Ella dice:

**(P.22)** *“Bueno, yo trataba de mediar de, eh, chiquillas estamos en el colegio...”*

Nuevamente se interrumpe a la entrevistada y se le pide que explique qué era lo que ella sentía. Ella responde:

**(P.23)** *“Era, era una provocación, entonces yo ahí empecé a sentirlo como ya una provocación, y ya, ya me daba rabia, eh... [...] (Me sentía) ¡Agobiada po!, agobiada, o sea, tratar de, de que la cosa no fuera así, tratar de mediar, tratar de, de no perder mi esencia.”*

Se le pregunta de cuál esencia está hablando. La profesora aclara:

**(P.24)** *“Mi esencia de, de cordialidad, de tratar de conversar las cosas.”*

Entonces se le comenta que lo que estaba en juego era no perder su esencia. Ella replica:

**(P.25)** *“Exacto, porque ya me estaba volviendo una profe autoritaria, o sea, que la inspectora me decía que saquen los carteles, ya niñas, saquen los carteles, es que no los vamos a sacar, es que tienen que sacarlos, entonces, ahí yo ya, ya perdía la esencia, ya me estaba volviendo una profe... (Estaba volviéndome otra persona) Sí.”*

Se le comenta que ella estaba siendo autoritaria cuando no está en su esencia hacer eso. La docente responde:

**(P.26)** *“No, o sea, yo, yo estoy a favor de que tiene que haber un orden en la sala, pero no caer en la parte autoritaria, y acá era una lucha política, que a lo mejor yo podía estar a favor o en contra, sin embargo tenía que seguir los conductos regulares del colegio, eso implicaba sacar los carteles, por ejemplo, anti-dictadura, por ejemplo, pero las niñas empapelaban más.”*

Se le pregunta a la profesora qué le parece esa actitud de las alumnas. Ella responde:

**(P.27)** *“O sea para mí no es grato ese ambiente tampoco como profe, o sea, yo preferiría una sala no empapelada de cosas políticas [entre risas], fuera a favor o en contra, me guste o no me guste, o sea yo prefiero un ambiente escolar, o sea, si están en el colegio... (Cordial) Claro.”*

Se le comenta que ella estaba perdiendo su esencia de cordialidad, que eso era lo que le preocupaba. La entrevistada responde:

**(P.28)** *“De cordialidad, exacto. Porque en clases de Física no pasaba esto, eso era lo curioso, o sea, yo llegaba, eh, chicas, participemos, a la pizarra, salgan a la pizarra, era como una clase común y corriente. [...] Pero en los Consejos de Curso cambiaba la esencia del curso, ahí ya, yo me, yo también venía con malos modos ya, porque ya sabía que venía a, a peliar [entre risas], entonces yo tampoco llegaba con la mejor disposición a la sala, entonces...”*

Se interrumpe el discurso de la profesora para aclararle que la estaban obligando a hacer cosas que están en contra de su esencia, es decir, pelear. La entrevistada dice:

**(P.29)** *“Uhum [sí], o sea, para mí lo mejor hubiese sido poder haber abierto, en, en ese momento, la puerta, haber conversado, haberle dicho la prueba se canceló, mantengamos acá el respeto como, como compañeras, pero tampoco pasó po, fue la, la mala suerte de, de que los hechos ocurrieron así no más.”*

Se le pregunta a la profesora acerca de qué expectativas tenía ella cuando debía hacer clases a ese curso. La docente responde:

**(P.30)** *“Yo la verdad trataba de demorarme lo más que pudiese en llegar a la sala. [...] Yo trataba de demorarme porque teníamos estas jornadas de, en bloques de tres horas pegadas, entonces yo estaba las primeras dos horas en otro curso y la tercera hora me tocaba hacer cambio de sala. Entonces yo me dilataba lo más que podía en el otro curso que, que aparte era un curso que me encantaba en particular [entre risas], entonces me, me trataba de quedar ahí hasta casi que me echaran, y llegaba algo de minutitos atrasada a la sala, ya con [...] Pa' que durara menos.”*

Nuevamente, se le pregunta a la docente acerca de qué pensaba ella que pasaría cuando debía ir a hacer clases a ese curso. Ella dice:

**(P.31)** *“De que iba a haber algún ataque, alguna provocación. [...] En general pasaban siempre. En general pasaban siempre, porque ya después teníamos que seguir con las sesiones de Consejo de Curso normales, (no se entiende que palabra dice la entrevistada), trabajemos en grupos con respecto a la familia, ya chicas, hagamos en grupos, no, es que no lo vamos a hacer, no vamos a trabajar, entonces...”*

Se interrumpe a la docente para preguntarle qué le pasaba cuando sucedía eso. Ella responde:

**(P.32)** *“Yo me acuerdo que en un momento perdí la, en un momento, claro, tiene que haber sido, ya, varias sesiones después de, de este primer Consejo de Curso que fue terrible, que yo perdí el control, ahí yo me acuerdo que me descontrolé, con esta misma niña presidenta del centro de alumnos, porque, tenían que hacer un trabajo, no recuerdo si era una competencia, no, no recuerdo el contexto de ese trabajo, pero era de Orientación. Tenían que llenar unos papelógrafos, y presentarlos y pegarlos afuera, pero no recuerdo el, el contexto específico, y estas niñas me dicen que no van a trabajar, que no van a hacer nada. Yo llamé a la orientadora, eh, viene ella, les explica el trabajo, no, no vamos a hacer nada, no vamos a hacer nada; bueno, la orientadora se lavó las manos y ella se fue y me tuve que quedar con el curso yo igual, entonces esta niña me sigue, es que no vamos a trabajar po, y no vamos a hacer las cosas, y yo me acuerdo que ahí le dije como ¡y tú qué te crees, tú eres una alumna, yo soy la profesora y tú vas a trabajar, y me da lo mismo pero tú trabajas! Y ahí una de estas niñas que habían estado como a favor mío porque era una de las niñas agredidas, me toma la mano y me dice, profe, cálmese, y ahí yo me calmé, yo dije, ya no, no voy a perder más energías con este curso, entonces después yo llegaba y me sentaba y ellas que hicieran lo que quisieran, en realidad, como yo me iba a España ya me quedaban dos sesiones, me daba lo mismo ya, a estas alturas.”*

Se le comenta que debe ser mucha la presión para que ella pierda el control:

**(P.33)** *“Sí, sí, era mucho ya.”*

Luego se le pregunta a la entrevistada qué pasó después de que una de las alumnas le dijera que se calmara. Ella responde:

**(P.34)** *“Era esa sensación de angustia, de querer ponerme a llorar ahí, pero no poder hacerlo porque me iba, me iba a debilitar frente a las niñas, cosa que la directora me había dicho que no lo podía hacer [risas], entonces me, me contuve, me senté y me tranquilicé no más po, porque yo me sentía en ese momento la cara roja de la, de la...”*

Se le pide que explique por qué sintió angustia. Ella dice:

**(P.35)** *“De rabia, de rabia, sí, era angustia, pero de esa angustia de rabia.”*

Se le pregunta qué sintió ella por las actitudes de las alumnas que le hizo sentir rabia. Ella aclara:

**(P.36)** *“Que ya no era una autoridad para ellas po, ya habíamos perdido la confianza, no...”*

Se le pregunta entonces qué era para las niñas después del incidente crítico y si eso fue lo peor para ella. La profesora responde:

**(P.37)** *“Era una rival ya, una rival. [...] (Fue lo peor), porque, en general, yo me caracterizo por tener súper buenas relaciones con; mi jefatura del año anterior de ese año de, de 2011, habíamos ganado concursos, era una jefatura exquisita, y, y tampoco tan políticamente manoseada, por decirlo así. Yo creo que ese era el problema, esta mezcla de, de ese paro tan largo que las contaminó mucho, quedaron con niveles de agresividad muy altos, eh, eran niñas que yo no conocía, la, la mayor repitentes, no, nunca les había hecho clases, que no les interesaba mi asignatura tampoco, entonces no había afinidad por ningún lado, entonces... era mucho el contraste de esa jefatura anterior tan buena, que a pesar de que tampoco eran, no, no eran ni humanistas ni nada, porque eran 2º medio, todavía no tenían, jera una mezcla!, eran todas de diferentes intereses, pero era un curso participativo, era un curso con el que habíamos*

*hecho muy, muy buena afinidad. Y después, mi miedo era volver a tener una jefatura, porque después yo partí a España, volví al colegio, después de un año, y me dicen, de nuevo vas, vas a ser profesora jefe, y ahí quedo de nuevo dije, pucha, es que no quiero ser profe jefe.”*

Se le pregunta qué se imaginó cuando le dijeron que volvería a ser profesora jefe. Ella relata:

**(P.38)** *“Que me podía pasar lo mismo, a lo mejor. Y, claro, y el curso que me tocó en esta ocasión era muy similar a mi primer jefatura, también era, era un 1º medio, en este caso, y nos llevábamos súper bien y, bueno... [...] Me volví a re-encantar con la parte de profesora jefe que era no, yo no quería tomar más.”*

Se le comenta que el incidente crítico le afectó al punto de creer que todos los cursos podrían ser iguales. La docente dice:

**(P.39)** *“(los otros cursos) Podían ser iguales, sí. Yo no quería ser profe jefe ya, pero este curso me sirvió para darme cuenta que, bueno, no, no era todo así. [...] De que no todas las niñas iban a ser iguales, de que yo también podía volver a, a re-encantarme con esa parte que, que en el fondo, me había quedado muy, muy ennegrecida, no sé cómo decirlo, era un...”*

Se interrumpe a la profesora para preguntarle cómo ve la situación ahora que el tiempo ha pasado. Ella responde:

**(P.40)** *“Yo sigo pensando que hice lo correcto, en el sentido de haber ido a, a buscar alguien que me ayudara a abrir la, la puerta y tener un testigo para poder haber calmado la situación. Si quizás me hubiese hecho la tonta, podría haber caído en golpes. Yo creo que hice lo correcto, pero me faltó, a lo mejor, después ese manejo de las sesiones de Consejo de Curso siguientes, el haber tenido la...”*

Se le pregunta que le faltó hacer para resolver el incidente crítico. La profesora responde:

**(P.41)** *“Haber, pucha, técnicas de mediación quizás, porque yo actuaba bajo la intuición, no... (Sentí que me faltaba una técnica), Claro.”*

Se le pregunta qué era lo que le podía enseñar una técnica. La profesora dice:

**(P.42)** *“Permitir volver a, a reestablecer la confianza (...) Pasó esto, perfecto, conversémoslo, sí, yo también me equivoqué; en el fondo, haber conversado las cosas tranquilas. Yo esa técnica yo creo que no, a lo mejor, no la tenía desarrollada.”*

Se le comenta si esa fue la razón por la que recurrió a otra persona. Ella dice:

**(P.43)** *“(Recurrí) A la orientadora, para que la orientadora me, me acompañara. [...] Con el objetivo de, en este caso, como ella es orientadora, tiene, a lo mejor, más cosa, la parte de psicología que yo no tenía, mayor manejo, me podía haber orientado con, con cómo guiar una conversación, o a lo mejor ella haber puesto el tema para se hubiese ido dando de mejor manera, pero la orientadora tampoco fue mucha el aporte, fue a una sesión y después no me acompañó más.”*

Se le pregunta si dudaba de sus capacidades. La docente responde:

**(P.44)** *“Sí, yo creo que sí, o sea, yo sabía que había hecho lo correcto, pero igual sentía que, que no sabía cómo controlar la situación, cómo mantener, bajar los niveles de ira, bajar los, los niveles de desconfianza.”*

Se le pide que explique qué parte le faltaba para resolver el incidente crítico. La profesora responde:

**(P.45)** *“Lo que te comento po, esta, esta herramienta, a lo mejor, de, de gestión de conflictos, de, de cómo entablar un diálogo...”*

Se interrumpe a la docente y se le explica que la pregunta no era qué herramienta le faltaba, sino qué era lo que le faltaba a ella como persona. Ella dice:

**(P.46)** *“Que me escucharan.”*

Nuevamente se le pregunta qué capacidad le faltaba para resolver el conflicto por sí sola. La entrevistada responde:

**(P.47)** *“No sé, no lo sé (...) quizás experiencia (...) porque no había nunca...”*

Ante este comentario de la profesora, se le pregunta qué capacidad da la experiencia. La docente explica:

**(P.48)** *“El poder controlarme. O sea, es lo que te decía, que en algún momento perdí el control y gritoníe a esta niña, perdiendo el control, o sea, el modo de que una niña me, me calmara, yo creo que, em, sí, poder controlar mis emociones, a lo mejor.”*

Se le comenta a la docente que siempre está pendiente de mantener el control de sus emociones. Ella reconoce:

**(P.49)** *“Sí, porque las primeras veces, claro, era esto de tratar de, de, de conversar, que me gritoneaban, que, que seguíamos ahí, de que yo también me enfurecía, como, cómo no me escuchan, cómo no me entienden, cómo no se ponen en mi lugar también. Creo que tuve una reunión de apoderados también, entre medio de este episodio, y los apoderados, la mayoría, eran muy iguales a las niñas [entre risas], y ahí yo me di cuenta que no tenía por dónde tampoco [risas], y, sí, no, no iba a tener apoyo de los apoderados, y...”*

Se interrumpe a la docente para preguntarle si tenía miedo de perder el control con los apoderados. Ella responde:

**(P.50)** *“No, con los apoderados no, no, yo creo que era con las niñas.”*

Se le pregunta por qué era diferente tratar con las alumnas y con los apoderados. La entrevistada responde:

**(P.51)** *“No, porque eran (los apoderados), claro, ellos apoyaban a las niñas pero en ningún momento fueron agresivos conmigo, o sea, tampoco me gritonearon como las niñas lo hicieron.”*

Se le comenta que ella pierde el control cuando alguien se pone agresivo con ella. La profesora responde:

**(P.52)** *“Cuando se pone agresivo conmigo, y acá era mucho nivel de agresividad. [...] Que me hizo imponerme agresiva a mí también, que sea autoritaria, y en este caso, súper agresiva, gritoneando a la niña.”*

A partir de ese comentario se le plantea a la docente la idea de si ella había perdido el control en otras ocasiones cuando una persona se ponía agresiva con ella. La profesora reconoce:

**(P.53)** *“Sí, en general sí, una yo creo que sí. [...] Sí, yo creo que sí, pero no a este nivel, no... [...] Me acuerdo una vez en la iglesia [risas] que una señora le faltó el respeto a mi mamá, y ahí yo me acuerdo que me enfurecí tanto y la gritoníe de la misma forma que gritoníe a esta niña [entre risas], pero, pero era ante un hecho de agresividad, no es que fuera por mi naturaleza, ser agresiva, o si lo soy no me he dado cuenta.”*

Entonces se le pregunta a la docente qué le parece comportarse así cuando la situación lo requiere. La profesora responde:

**(P.54)** *“Eh, bueno, que quedo súper mal, o sea, después de, me pongo a analizar la situación y tendría que ser capaz de controlarme, o sea, no, no caer a ese nivel... [...] Porque quedo mal físicamente, quedo mal psicológicamente, porque también...”*

Se le pide que explique cómo queda física y psicológicamente. Ella dice:

**(P.55)** *“(Físicamente) Tiritona, eh, con esas ganas de ponerme a llorar de rabia. [...] (Psicológicamente) Cuestionándome las cosas todo el rato, constantemente, mmm...”*

A raíz de eso, se le pregunta qué es lo que se cuestiona. La docente responde:

**(P.56)** *“Pucha, por qué pasaron las cosas así, por qué no... [...] ¿Sobre mi persona?... que me tengo que controlar, o sea, eso... más que nada.”*

Se le pregunta qué pasaría si no se controlara. Ella dice:

**(P.57)** *“Nada po, que le hago daño al resto y me hago daño a mí misma po, eso pasa, pero... [...] O sea, a mí no me gustaría que me gritonearan del modo que gritoneé a esa niña.”*

Se le pide que explique de qué forma dañaría a los demás al perder el control. La entrevistadora responde:

**(P.58)** *“¡Ay, no sé! Ahora como que me entré a confundir [risas]. No sé, eh, a nadie le gusta esos niveles de agresividad, eh, le, los daños, en ese sentido de, de coartarlo a lo mejor, no dejar que, que se exprese, que, que hablo po, lo, lo dejo tan a lo mejor en estado de shock que, que se queda callado po. [...] O sea, después que lo hago, claro, también quedo así, y bajo los niveles, y empieza ahí como ese, ese tiritón, a calmarme. O sea, esa vez yo me arrepiento de haber gritado a esa niña de esa manera; ahora, la niña me sacó de, de mis casillas po, o sea, en ese sentido tengo que ser honesta también, fue un nivel de provocación exagerado. No le falté el respeto, pero, pero sí hice valer mucho la autoridad, yo soy la profesora ¡y tú te callas, y trabajas!”*

Se le comenta entonces que no es lo correcto usar la autoridad en la sala. La docente relata:

**(P.59)** *“No, yo creo que, que sí tiene que haber autoridad pero no a ese nivel. [...] Aunque la provocación sea alta. [...] (Es importante mantener el control) Sí, sí. Y, claro, y esa vez, la primera sesión, como también traté de mantenerme tranquila, tranquila, terminé después llorando, pero...”*

Se le pregunta por qué lloraba. La docente responde:

**(P.60)** *“Por la provocación de, por no, por no sentirme escuchada, por no, no haber podido discutir tranquilamente y sentir ataques constante, constante, y cuando yo daba un argumento, eh, no era válido, no era válido para ellas. [...] Me dio pena, me dio pena. [...] (Sentí pena) En el sentido de la no empatía, la no empatía de ellas como, a ver, si ustedes ven esta situación de, donde se podría provocar un conflicto, donde podrían existir golpes, donde hay un atentado hacia el más débil, porque eran 15 niñas frente a todas las otras 45, y gritoniándolas, amenazándolas, entonces, eh, yo como profesora ¿qué hago? ¡Defender a estas niñas! Y eso no, no lo podían entender, no, no ser capaces de empatizar, que su... [...] Que su cosa política, eh, fuera mayor. Eh, en el no sentirme entendida, no sé.”*

Entonces se hace un resumen de las ideas de la docente: sintió pena por no sentirse entendida por las alumnas. Ella responde:

**(P.61)** *“La de no empatizar. Claro, porque uno como profe tiene que ser empático con todo, tiene que entenderlos a todos, pero, pero cuando hay una situación de este tipo no... [...] En este caso era la, la pena, la rabia, las, las ganas de no ir más a ese curso, la, la desmotivación, no sé. [...] La pena de no poder solucionar el conflicto po, de saber que esto íbamos a seguir, en un, en un, en malos tratos.”*

Se recalca la razón por la que sintió pena. La docente dice:

**(P.62)** *“Y, claro, y sentir que tenía que seguir cumpliendo con mi labor de profe jefe sin querer hacerlo también, que me desmotivaba, me desmotivaba, porque en los otros cursos me sentía súper bien, pero me tocaba ir a ese 3º y, y no quería po, no quería ir.”*

Luego, se le pregunta a la profesora si ella conversó la situación con las alumnas. Ella responde:

**(P.63)** *“Fueron como tres sesiones que tratamos de conversarlo. Después, ya, como seguíamos igual, eh, ya empecé a seguir con el Consejo de Curso habitual... [...] (Les decía que expusieran su punto de vista) [...] (Ahí empezaban) Esos ataques. Entonces, es que, es que siempre salía, bueno, pero por qué fue a llamar a, porque yo les golpeaba la puerta, ustedes me miraron y no me abrían la puerta, entonces, qué hace, ¿qué tenía que hacer yo?, ir a buscar la llave, que la tenía inspectoría, pero en ningún momento mi intención fue llamar a la directora, o sea, mi, mi intención era que fuera la inspectora de patio, que las conoce, que hay más*

confianza, de hecho, las conocía más que yo po, si yo las veía tres horas a la semana, con suerte, entonces...”

Se le pregunta a la docente por qué no quería que llegara la directora. Ella explica:

**(P.64)** “Porque la directora no la veo como que sea una imagen para solucionar los conflictos de, de sala. [...] La imagen de la directora ya a nivel institucional, de solucionar las políticas del colegio a nivel general, pero no tener identificadas a la Nicole, a la Poly, como las causantes de un conflicto. Yo creo que para eso está el rol, la jerarquía que en este caso sería la inspectora, el jefe de UTP. [...] La directora se quedó con esa imagen de que eran niñas conflictivas que, que movían a, a las masas, en este caso teníamos a la presidenta del centro de alumnos, movían a las masas, convencían a las niñas, eh, muy políticas, una mirada muy política de las niñas. Ahora, yo no, honestamente yo nunca vi que hubo, que existiera esa persecución de la que a mí me acusaron. O sea, yo esa vez conversé con la directora, que fue en este episodio cuando, cuando salí llorando, porque justo me la encontré, y ahí ella me dice, tú tienes que ser fuerte, no te puedes mostrar débiles frente a las niñas y, y ahí, bueno, conversamos y yo le, le pedí también, o sea, pero, ellas me acusan de esto, o sea, por favor que no pase, no, si no va a pasar y, y, bueno, yo no vi que pasara nada, pero, pero sí al año siguiente cuando regresé, eh, este, bueno, este curso ya estaba en 4º medio, y todas esas niñas que en general fueron las que más me causaron conflicto, no terminaron el colegio, se fueron por la parte revolucionaria, algunas se fueron, las otras repitieron, entonces, yo creo que también había muchos problemas en la persona específica de estas niñas y que eran muy, eh, muy dominante, muy, eran capaces de, de convencer a las, al resto, en este caso para poner a la mayoría del curso contra mí, porque incluso las niñas que yo defendí, también, todas calladas, nunca ninguna... [...] Yo creo que estaban intimidadas porque ninguna nunca me defendió.”

Se le pregunta a la profesora si cambió la imagen que tenía de las alumnas cuando pasó un año. Ella dice:

**(P.65)** “O sea, en darme cuenta que, que ya no era un problema solamente mío, sino que ya cada niña tenía un conflicto por su parte. [...] Yo creo, ¡claro!, o sea, el sentirme, a lo mejor, menos culpable, que ya, de verdad, la persecución política no era mi culpa. [...] Yo me sentía culpable. A lo mejor, yo decía, las van a echar por mi culpa, eh, tanto que cuesta que, que las niñas entren a este colegio y por una cosa así que, que hayan quedado marcadas, igual yo me sentía mal.”

Se le comenta entonces que ella sentía culpa. La docente responde:

**(P.66)** “¡Claro! Que, a lo mejor, esa es la pena, no sé, era una mezcla de, de emociones. Claro, así como sentirme que, a lo mejor, las estaba perjudicando sin haber querido hacerlo pero cómo defendía a las otras sin perjudicar a las otras, no sé, era como, como ese mi dilema.”

Se le pregunta a la profesora cómo se sentía ella cuando veía que las alumnas a las que ella defendía no hacían nada para ayudarla. La profesora reconoce:

**(P.67)** “Eh, también cómo ayudarlas a, a no sentirse distintas frente al curso, porque ya el, el curso estaba segmentado; eran por, las traidoras y las otras las, las que luchaban, ahí, por sus ideales. Entonces yo creo que igual las, esas niñas tienen que haber estado súper incómodas también en, dentro del curso. Entonces también, en ese sentido, bueno, cómo mediar para que eso no, no siguiera pasando, como, que ya el curso no fuera tan heterogéneo. [...] Yo sentía que tenía que protegerlas. [...] Siempre yo las sentí más débiles, porque coincidían que eran estas niñas de más bajo perfil, más calladitas, no, no te podría decir más aplicadas peo, porque ahí todas las niñas eran aplicadas, pero, pero sí más calladas, varias tímidas que les costaba hablar, que tenían pocas amigas, entonces, más encima, sentir al curso encima. Yo creo que por eso ellas también se pusieron en esta disposición de no apoyarme, porque, ya, si me apoyaban hacíamos más la diferencia, entonces ellas se quedaban calladas directamente no más.”

Se le pide que explique por qué las alumnas no la defendían. La docente relata:

**(P.68)** *“Porque hubiese, eh, el apoyarme ellas, porque a mí me veían tres días, o sea tres horas a la semana, pero ellas tienen que convivir todo el rato asignaturas juntas, entonces, si me apoyaban a mí y las compañeras le agarraban más mala, claro, ellas iban a sufrir más esas consecuencias que yo, que tenía que aguantarme la hora de Consejo de Curso más que nada. [...] Porque las horas de Física no pasaba nada, si la hora del consejo era el problema.”*

Se le comenta a la profesora que las alumnas nunca le dijeron lo que pensaban, ella solo lo suponía. Ella reconoce:

**(P.69)** *“No, solamente esta Nicole, yo era con la que más hablaba, era esta niña que me tomó la mano, la que me dice, profe, cálmese; con ella hablaba más y, bueno, ella me, me apoyaba, en el sentido de, de, profe, hizo lo correcto, me decía, no, no se sienta mal. [...] (Ella era) Por lo menos un apoyo, alguien que me apoyara. [...] Sí (me ayudaba), y esa niña era, era muy buena niña, incluso todavía tenemos contacto, mantenemos el contacto, con ella.”*

Se le pregunta si acaso le ayudó que una de las alumnas le dijera que había hecho lo correcto. La profesora responde:

**(P.70)** *“De, de que habíamos hecho lo correcto, de, de sentirme que no estaba sola. Claro, porque ella también era un poquito más fuerte de carácter, entonces tampoco si alguien la, le decía algo no, no se iba a desmoronar, pero habían otras niñas que sí se podían desmoronar, que eran muy calladitas.”*

Se le comenta entonces que ella se sentía sola durante el incidente crítico. La profesora reconoce:

**(P.71)** *“Sí. Había una profesora de Inglés en esa época que, bueno, ya todo el colegio sabía el conflicto ya, fue, los, los cahuines... ¡crecen! en, en los colegios, y una profesora de Inglés que tenía harta cercanía con el curso me trataba de ayudar, pero en el sent, pero no se lo pedí, ella después me contó que lo estaba haciendo, que trataba de conversar con las niñas, de lo que había pasado; bueno, y como ella era ajena, se podía conversar más tranquila, no, no era el foco conflictivo como yo, en este caso. Pero igual la disposición no cambió. Ahora, eh (...) yo creo que las últimas sesiones, o sea, esta niña, la presidenta y sus amigas seguían iguales, pero ya el curso estaba más pacífico después, cuando yo casi me iba a España, y también me hicieron una despedida, no todas, pero fue un grupito chico que me hizo una despedida de, para el viaje, y ahí yo me quedé más tranquila; incluso una niña me acuerdo que me dice como, disculpe, profe, por no darme el tiempo de conocerla más, o sea, por haberme dejado llevar por esto y no haberla conocido.”*

A partir de lo último que la profesora dijo, se le pregunta qué sintió cuando una de las alumnas reconoció su error. Ella relata:

**(P.72)** *“Que las cosas estaban bien hechas. Pero sí sigo creyendo que, bueno, el tema de, de poder controlarse es un, fuera de este conflicto o no, tengo que hacerlo igual.”*

Finalmente se le pregunta a la docente si el tema de controlarse es un tema en su vida desde antes de tener el problema con el curso. Ella responde:

**(P.73)** *“Sí, yo creo que sí. [...] Claro, porque he tenido estas situaciones de, de descontrol por ABC motivo, como te comentaba, con mi mamá en este caso y, y después con el curso y, incluso ahora también me pasó con un estudiante [risas]. Entonces, sí, tengo que, que controlarlo, controlarlo un poquito más. [...] Porque (...), me hace mal a mí y le hace mal al resto.”*

## Unidades de Análisis Entrevista 1

**Tabla A-1.** Unidades de Análisis Entrevista 1.

UA	Evidencia (textual)	Tipo de evidencia (Explícito/ Implícito)	Código	Categoría	Comentarios
1	“no podía defenderme de uno, al final me salvó el timbre, se acabaron los 15 minutos de ese y llegó el profesor de la siguiente hora y <b>me salvaron</b> ”	Implícito	Alivio	Calma	El profesor sintió alivio cuando terminó la clase, es decir, cuando ya tenía que dejar a los alumnos.  Este alivio que sintió el docente fue por evadir el incidente crítico, pero no por solucionarlo.
2	se le consulta al entrevistado qué sintió cuando los alumnos le decían lo relatado en la sala de clases, respondiendo: “[...] <b>de primera fue rabia po</b> , pensar de que, qué dicen estos cabros chicos de que yo no sé, si de verdad por algo estoy aquí, pasé las pruebas del colegio”	Explícito	Rabia	Ira	
3	“pasé las pruebas del colegio, pero tampoco era como la... decirle yo si de verdad sé sin mostrarlo, sin demostrarlo [...] Entonces <b>no sabía cómo, cómo actuar</b> sin mostrarme enojado.”	Implícito	Duda	Duda (1)	El no saber refleja dudas de cómo actuar para demostrar o no demostrar una emoción a los alumnos.
4	“Lo otro, eh, es que me dieron ganas de, de verdad, <b>no ir más a ese curso.</b> ”	Implícito	Repulsión	Aversión	Esta emoción es posterior al punto álgido del incidente crítico.
5	“Mientras estaba ahí <b>yo me planteé en dejar el colegio</b> , decía si esto se va a repetir, si eso va a crecer a los otros cursos, que eran tres 1eros, tres 2dos, entonces decía si esto crece en los otros cursos después va a ser, eh, el resto del año tortuoso”	Implícito	Repulsión	Aversión	
6	“entonces decía si esto crece en los otros	Explícito	Sufrimiento	Dolor	La palabra "sufrir" que emplea el

	cursos después va a ser, eh, el resto del año tortuoso e <b>iba a ir solamente a sufrir al colegio</b> y no era la idea”				profesor la asociamos a "Sufrimiento", código de la categoría "Dolor".
7	“iba a ir solamente a sufrir al colegio y no era la idea, entonces <b>me planteé en sacar, en salir del colegio</b> ”	Implícito	Repulsión	Aversión	
8	“y... por otro lado, <b>pena</b> porque de verdad me había mostrado con ganas de enseñarle a los chiquillos”	Implícito	Decepción	Frustración	
9	“aparte de cuestionarme académicamente era la parte como, no sé, tuve un arranque de sentimientos, <b>yo de verdad hubiera dejado todo.</b> ”	Implícito	Decepción	Frustración	
10	se le pide al profesor que explique por qué no quería demostrar rabia frente a sus alumnos, a lo que contesta: “Es que yo no quería que los niños vieran de que <b>yo estaba enojado</b> por lo que estaban diciendo, porque o si no ellos... yo sentía que ellos iban a pensar de que me estaban ganando”	Explícito	Enojo	Ira	
11	“de que se tiraban una cosa a otro lado de la sala, y esas pequeñas cosas eran, para mí, <b>provocando una salida creo que airada</b> , estaban esperando que yo reventara.”	Implícito	Ira	Ira	Esta interpretación de ira que se hace de la provocación la hacemos respecto de que el mismo profesor dice que era una provocación para que reaccionara de forma enojada (airada); además, lo complementamos con lo dicho anteriormente por el profesor, que se sentía enojado por la situación.
12	se le insiste preguntándole si algún alumno explícitamente le dijo al profesor si querían provocarle rabia, a lo que este comenta: “No, porque, a ver, yo me sentí igual que como muestran a un niño rodeado de perros	Implícito	NA	NA	Con la intervención del entrevistado no podemos saber qué intenta explicar o decir.

	y esos perros están mostrando los dientes como de ¿jauría?, así, a ese nivel. Están las dos opciones, una de sentir miedo o volverse valiente y enfrentarlos.”				
13	se le pregunta al entrevistado cuál de esas dos cosas sentía en el incidente crítico, a lo que él responde: “yo en ese momento sentía ganas de responder [...] <b>En ese momento, no miedo.</b> ”	Explícito	NA	“No Miedo”	Se le pregunta al docente si sintió miedo por el supuesto ataque (como él menciona) que los alumnos le hacían, a lo que él responde que no.
14	“Yo tenía ahí en ese momento el poder así que no me sentí con miedo, <b>pero sí tenía rabia</b> porque me molestaba que me estuvieran atacando de forma tan directa sin que yo pudiera responder y resolver el problema...”	Explícito	Rabia	Ira	
15	se le plantea al profesor que quizás sus alumnos, con el ataque que le hacían, querían provocarle miedo y no rabia, y él responde: “No, es que yo creo que si hubieran tratado de [...] <b>que yo hubiera demostrado miedo</b> , hubieran actuado de una forma diferente y <b>no atacándome de esa forma</b> , no atacándome en la parte, eh, profesional como profesor”	Explícito	NA	“No Miedo”	Nuevamente el profesor menciona que no le asocia al incidente crítico el significado emocional de "miedo".
16	se le consulta al entrevistado cuál de estas situaciones relatadas (el incidente crítico y la anteriormente relatada) <b>fue peor para él</b> , respondiendo: “Si lo miro desde fuera ahora [...] Eh, <b>la del arma [...] Igual fue peor.</b> ”	Implícito	NA	“No Miedo”	El profesor resalta que una experiencia anterior fue peor que el incidente crítico relatado, en el cual sintió sí sintió miedo, recalcando con esto que en el incidente crítico no sintió miedo.
17	Se le interrumpe el relato al entrevistado para preguntarle qué estaba en juego para él en el incidente crítico con sus alumnos, contestando:	Implícito	NA	NA	Si bien, el perder el respeto de la comunidad escolar significa algo importante para el profesor, que le produce cierta emoción, con solo

	“[...] mi calidad de docente, yo creo que, que lo que estaba ahí era el, el perder el respeto frente a los niños y que ellos lo proyectaran frente a mis colegas y perder a todo el entorno, perder a toda la comunidad escolar.”				este contexto no podemos decir qué es lo que sintió de ello.
18	se le consulta al entrevistado si sentía <b>impotencia</b> , y él responde: “Sí, por eso, por eso al final no, no hice ninguna reacción más que esperar a que pasaran los 15 minutos.”	Explícito	Impotencia	Frustración	
19	se le plantea al profesor que su no reacción podría ser producto de su <b>impotencia</b> , a lo que él contesta: “Sí, que no, no había alternativa que me, que me planteaba, veía que no iba a tener resultados puesto que el entorno no iba a facilitar las cosas.”	Explícito	Impotencia	Frustración	
20	Se le comenta al docente que cualquier cosa que hubiese hecho <b>no habría servido</b> , respondiendo: “ <b>Eso es lo que pensaba</b> en ese momento, y me planteaba.”	Explícito	Impotencia	Frustración	
21	se le comenta al profesor que este incidente fue tan fuerte para él para llegar a salir de la carrera de pedagogía, y él dice: “Sí, tuve que después conversar con la jefa de UTP, con la psicóloga [...] <b>no quería volver al curso.</b> ”	Implícito	Repulsión	Aversión	
22	se le consulta al entrevistado qué es lo más fuerte que sintió en la situación relatada, respondiendo: “Eeh, <b>la impotencia</b> a responder po”	Explícito	Impotencia	Frustración	
23	se le comenta al entrevistado que, si lograron cuestionar <b>sus capacidades</b> , se puede pensar que él <b>no estaba muy seguro</b> de	Explícito	Inseguridad	Duda (2)	Duda del profesor sobre sus propias capacidades.

	ellas, a lo que él comenta: “Eh, <b>sí</b> , no, no, después de eso yo me puse a estudiar más y a leer”				
24	al haber salido su parte emotiva, se le pregunta al entrevistado qué habría hecho, si se hubiese puesto a llorar o algo así, a lo que responde: “No, no, llorar no [...] Yo creo que ubico el libro sobre la mesa de forma violenta y haber abandonado la sala de forma brusca [...] Eh, (mostrando) <b>molestia</b> , pero, a ver, una molestia como una piedra en el zapato, no es, esto sería (...) yo hubiera tratado de proyectar desinterés pero ellos hubieran notado, eh, ira, un arrebato	Explícito	Malestar	Desagrado	Es lo que el profesor hubiera sentido en el caso hipotético de haber reaccionado de otra forma.
25	se le pregunta al docente si él temía perder a este alumno, y responde que sí	Explícito	Temor	Miedo	Temor de perder la confianza y respeto del alumno.

## Unidades de Análisis Entrevista 2

**Tabla A-2.** Unidades de Análisis Entrevista 2.

UA	Evidencia (textual)	Tipo de evidencia (Explícito/ Implícito)	Código	Categoría	Comentarios
1	“Entonces, bueno, ¿qué hago? No tengo llaves, voy a buscar a la inspectora, no estaba la inspectora, eh, y ahí <b>me desesperé</b> ”	Explícito	Intranquilidad	Tensión	La docente usó la palabra "desesperación" que es sinónimo de la palabra "intranquilidad".
2	“Entonces, dentro de este grupo de las 15 niñas que estaban en clases, había unas que estaban como infiltradas del otro grupo, entonces, en ese momento, todas apoyaban de que, sí, suspendamos la prueba, gracias por ayudarnos, pero después, <b>el primer Consejo de Curso fue un ataque.</b> ”	Implícito	NA	NA	El ataque debe producir una emoción en la profesora, pero en este caso no la podemos interpretar porque el contexto donde lo relata no da suficiente información para ello.
3	“Y fue una serie de malos entendidos, entre que la profe no quiso cambiar la prueba, justo estaba el director y no estaba la inspectora, que podría haber sido un poco más bajo el nivel, y bueno, yo no tenía llaves, entonces se dio todo para que esta cosa saliera mal. Entonces de ahí <b>todos los Consejos de Curso se convirtieron en, en un martirio para mí</b> ”	Explícito	Tormento	Dolor	La docente usó la palabra "martirio" que es un sinónimo de la palabra "tormento".
4	“era el grupo de las niñas que, bueno, que estaban en protesta, en huelga, atacándome, que yo las entregué, que esto iba a ser una persecución política, que ahora, eh, si a ellas les pasaba algo, las echaban del colegio, era mi culpa. <b>Yo me sentía mal</b> [entre risas]”	Explícito	Malestar	Desagrado	La docente usó la expresión "me sentí mal" que usamos como sinónimo de la palabra "malestar".
5	“Yo me sentía mal [entre risas], porque era, bueno, <b>yo siento que actué bien por las niñas que estaban agredidas</b> en este caso,	Implícito	Tranquilidad - Convicción	Calma - Certeza	En esta UA podemos interpretar que la docente sintió una emoción que estaba entre la Calma y la

	que eran las, las más débiles, las, las niñas más tranquilas, como más estudiosas, entonces yo sentía que si también me hubiese quedado sin hacer nada, les podrían haber pegado, podría haber pasado algo.”				Certeza. Esta emoción no fue categorizada en este trabajo.
6	“Entonces, bueno, coincidió que ese año yo me gané una beca también, me iba a España, entonces, tampoco me esforcé mucho por cambiar los ánimos también, o sea, <b>ya la cosa se convirtió en un, en un martirio</b> ”	Explícito	Tormento	Dolor	La docente usó la palabra "martirio" que es un sinónimo de la palabra "tormento".
7	“tienen que sacar esos papeles, yo hablaba con ellas y ellas pegaban más papeles, entonces ya la cosa no, <b>el Consejo de Curso era terrible.</b> ”	Implícito	NA	NA	No se puede categorizar esta frase puesto que no hay suficiente información para decir dentro de qué categoría entra.
8	“en Física no pasaba nada, pero el Consejo de Curso era terrible, era terrible, <b>desagradable.</b> ”	Explícito	Desagradable	Desagrado	La docente en esta frase usa las palabras "terrible" y "desagradable" como sinónimos.
9	“(en el primer Consejo de Curso) no podía calmarlas, las niñas llorando, otras gritando, las, las que estaban asustadas que estaban en clases, asustadas porque estaba la embarrá en el curso, y ahí yo me acuerdo que salí de la sala, bajé a, a la sala de profesores y <b>colapsé</b> , y me puse a llorar, porque no supe manejar esa situación ahí.”	Explícito	Colapso	Agotamiento	
10	se le consulta a la entrevistada qué emoción sintió durante el incidente crítico. Ella cuenta: “ <b>Era rabia</b> , duda de saber si había hecho lo correcto, de no saber las políticas del colegio, si de verdad las estaba perjudicando como ellas me amenazaban”	Explícito	Rabia	Ira	
11	se le consulta a la entrevistada qué emoción sintió durante el incidente crítico. Ella cuenta: “Era rabia, <b>duda</b> de saber si había hecho lo correcto, de no saber las políticas del	Explícito	Duda	Duda	La docente sentía duda si las decisiones que tomó fueron las correctas y si perjudicarían a las alumnas.

	colegio, si de verdad las estaba perjudicando como ellas me amenazaban”				
12	Se le comenta a la profesora que, entonces, la peor parte del incidente crítico para ella fue que las alumnas la acusaran de tener problemas políticos: “Claro, porque <b>yo no sabía si de verdad las había perjudicado o no</b> ”	Implícito	Duda	Duda	
13	“Claro, porque yo no sabía si de verdad las había perjudicado o no, pero <b>también sentía que había hecho lo correcto</b> en detener la situación porque podría haber caído en golpes, entonces ahí hubiese sido peor.”	Implícito	Tranquilidad - Convicción	Calma - Certeza	
14	Se le hace notar que ella estaba dudosa de la situación. La profesora dice: “ <b>Yo estaba dudosa</b> , sí, si había hecho lo correcto o no con ir a buscar a la inspectora”	Explícito	Duda	Duda	
15	Se le pregunta entonces qué pasa si no hay testigos. La docente dice: “Bueno, podía ser la palabra de las alumnas contra la mía”	Implícito	*Inseguridad	*Duda	*Comentario general, desconfianza de la situación, inseguridad de la profesora frente al incidente (podría pasar cualquier cosa en su contra).
16	se le pregunta a la docente cómo se sintió ella cuando la alumna le dice las cosas que le dijo. Ella responde: “ <b>Yo me sentía confundida</b> , la verdad, yo me estaba recién, o sea, confundida en el sentido que hice lo correcto para que esto no llegara a golpes, pero confundida porque no manejo las políticas del colegio, y a lo mejor sí las había expuesto demasiado.”	Explícito	Confusión	Duda	En este extracto, la profesora nombra la palabra "confundida" tres veces.
17	“yo siento que, que fue una serie de, de malos incidentes, o sea, la profe que no, no tuvo conciencia, que ni siquiera era una prueba mía y <b>yo terminé siendo la más perjudicada de todo esto</b> . Claro, como	Implícito	NA	NA	Cuando la profesora dice que se sentía perjudicada, habla de una sensación que tuvo. Sin embargo, no podemos asignarle ninguna emoción de las que teníamos

	profesora jefe <b>terminé siendo la perjudicada</b> siendo que ni siquiera era una prueba de mi asignatura.”				categorizadas.
18	se le pide que explique qué era lo que ella sentía. Ella responde: “Era, era una provocación, entonces yo ahí empecé a sentirlo como ya una provocación, y ya, ya <b>me daba rabia</b> ”	Explícito	Rabia	Ira	La provocación le da rabia.
19	“y ya, ya me daba rabia, eh... [...] ( <i>Me sentía</i> ) ¡ <b>Agobiada po!</b> , agobiada, o sea, tratar de, de que la cosa no fuera así, tratar de mediar, tratar de, de no perder mi esencia.”	Explícito	Agobio	Tensión	
20	Se le pregunta a la profesora qué le parece esa actitud de las alumnas. Ella responde: “O sea <b>para mí no es grato ese ambiente</b> tampoco como profe, o sea, yo preferiría una sala no empapelada de cosas políticas [entre risas]”	Explícito	Malestar	Desagrado	
21	“Yo me acuerdo que en un momento perdí la, en un momento, claro, tiene que haber sido, ya, varias sesiones después de, de <b>este primer Consejo de Curso que fue terrible</b> ”	Explícito	Desagradable	Desagrado	Como se ve en la UA9, la docente usa las palabras "terrible" y "desagradable" como sinónimos al referirse a la misma situación.
22	“Yo me acuerdo que en un momento perdí la, en un momento, claro, tiene que haber sido, ya, varias sesiones después de, de este primer Consejo de Curso que fue terrible, que <b>yo perdí el control</b> , ahí yo me acuerdo que <b>me descontrolé</b> , con esta misma niña presidenta del centro de alumnos”	Implícito	Furia	Ira	El acto de descontrol personal de la profesora se manifiesta en furia (ira) que expresa al decirle a la alumna "¡y tú qué te crees, tú eres una alumna, yo soy la profesora y tú vas a trabajar, y me da lo mismo pero tú trabajas!"
23	“una de estas niñas que habían estado como a favor mío porque era una de las niñas agredidas, me toma la mano y me dice, profe, cálmese, y ahí yo me calmé, yo dije, ya no, <b>no voy a perder más energías con este curso</b> , entonces después yo llegaba y	Implícito	Tedio	Aburrimiento	

	me sentaba y ellas que hicieran lo que quisieran”				
24	“entonces después yo llegaba y me sentaba y ellas que hicieran lo que quisieran, en realidad, como yo me iba a España ya me quedaban dos sesiones, <b>me daba lo mismo ya</b> , a estas alturas.”	Implícito	Indiferencia	Aburrimiento	
25	se le pregunta a la entrevistada qué pasó después de que una de las alumnas le dijera que se calmara. Ella responde: “Era esa sensación de <b>angustia</b> , de <b>querer ponerme a llorar ahí</b> ”	Explícito	Sufrimiento	Dolor	Primera interpretación que se hace de la "angustia" que nombra la profesora.
26	Se le pide que explique por qué sintió angustia. Ella dice: “De <b>rabia</b> , de rabia, sí, era <b>angustia</b> , pero de esa angustia de rabia.”	Explícito	Rabia	Ira	Profesora explica que la angustia que siente es de rabia (ira).
27	“después, <b>mi miedo</b> era volver a tener una jefatura, porque después yo partí a España, volví al colegio, después de un año, y me dicen, de nuevo vas, vas a ser profesora jefe, y ahí quedo de nuevo dije, pucha, es que no quiero ser profe jefe.”	Explícito	Miedo	Miedo	
28	“después, mi miedo era volver a tener una jefatura, porque después yo partí a España, volví al colegio, después de un año, y me dicen, de nuevo vas, vas a ser profesora jefe, y ahí quedo de nuevo dije, pucha, <b>es que no quiero ser profe jefe.</b> ”	Implícito	Repulsión	Aversión	Interpretación propia; aversión a tener nuevamente una jefatura.
29	“Yo <b>sigo pensando que hice lo correcto</b> , en el sentido de haber ido a, a buscar alguien que me ayudara a abrir la, la puerta y tener un testigo para poder haber calmado la situación. Si quizás me hubiese hecho la tonta, podría haber caído en golpes.”	Implícito	Tranquilidad - Convicción	Calma - Certeza	En esta UA podemos interpretar que la docente sintió una emoción que estaba entre la Calma y la Certeza. Esta emoción no fue categorizada en este trabajo.
30	Se le pregunta si <b>dudaba de sus capacidades</b> . La docente responde:	Explícito	Duda	Duda	Esta duda que siente la profesora es con respecto a sus propias

	“ <b>Sí, yo creo que sí</b> , o sea, yo sabía que había hecho lo correcto, pero igual sentía que, que no sabía cómo controlar la situación, cómo mantener, bajar los niveles de ira, bajar los, los niveles de desconfianza.”				capacidades como mediadora (orientadora).
31	preguntarle si tenía miedo de perder el control con los apoderados. Ella responde: “No, con los apoderados no, no, yo creo que era con las niñas.”	Explícito	Miedo	Miedo	Miedo de perder el control con las alumnas.
32	“esa vez <b>yo me arrepiento</b> de haber gritado a esa niña de esa manera”	Explícito	Culpa, Pesar	Tristeza	El arrepentimiento es interpretado como culpa y pesar, correspondientes a la categoría "Tristeza".
33	“ <b>Me dio pena</b> , me dio pena. [...] ( <i>Sentí pena</i> ) En el sentido de la no empatía, la no empatía de ellas”	Explícito	Desconsuelo	Tristeza	En este caso, a palabra "pena" es sinónimo de "desconsuelo".
34	se hace un resumen de las ideas de la docente: sintió pena por no sentirse entendida por las alumnas. Ella responde: “[...] En este caso era la, <b>la pena</b> , la rabia, las, las ganas de no ir más a ese curso, la, la desmotivación, no sé.”	Explícito	Desconsuelo	Tristeza	En este caso, a palabra "pena" es sinónimo de "desconsuelo".
35	se hace un resumen de las ideas de la docente: sintió pena por no sentirse entendida por las alumnas. Ella responde: “[...] En este caso era la, la pena, <b>la rabia</b> , las, las ganas de no ir más a ese curso, la, la desmotivación, no sé.”	Explícito	Rabia	Ira	
36	se hace un resumen de las ideas de la docente: sintió pena por no sentirse entendida por las alumnas. Ella responde: “[...] En este caso era la, la pena, la rabia, las, <b>las ganas de no ir más a ese curso</b> , la, la desmotivación, no sé.”	Implícito	Disgusto	Aburrimiento	
37	se hace un resumen de las ideas de la	Implícito	Desgano	Apatía	

	docente: sintió pena por no sentirse entendida por las alumnas. Ella responde: “[...] En este caso era la, la pena, la rabia, las, las ganas de no ir más a ese curso, la, <b>la desmotivación</b> , no sé.”				
38	“ <b>La pena</b> de no poder solucionar el conflicto po, de saber que esto íbamos a seguir, en un, en un, en malos tratos.”	Implícito	Impotencia	Frustración	La profesora dice haber sentido pena por no poder solucionar el conflicto, es decir, se siente impotente frente a él.
39	Se recalca la razón por la que sintió pena. La docente dice: “Y, claro, y sentir que tenía que seguir cumpliendo con mi labor de profe jefe sin querer hacerlo también, que <b>me desmotivaba</b> , me desmotivaba, porque en los otros cursos me sentía súper bien, pero me tocaba ir a ese 3º y, y no quería po, no quería ir.”	Implícito	Desgano	Apatía	Observar que la entrevistada dice que se sintió desmotivada, lo que muestra que carece de ganas de continuar (desgano).
40	“no era un problema solamente mío, sino que ya cada niña tenía un conflicto por su parte. [...] Yo creo, ¡claro!, o sea, el sentirme, a lo mejor, <b>menos culpable</b> , que ya, de verdad, la persecución política no era mi culpa.”	Implícito	Alivio	Calma	Esta emoción que vivió la docente fue posterior al incidente crítico, cuando regresó de España.
41	“Yo me sentía culpable. A lo mejor, yo decía, las van a echar <b>por mi culpa</b> , eh, tanto que cuesta que, que las niñas entren a este colegio y por una cosa así que, que hayan quedado marcadas, igual yo me sentía mal.”	Explícito	Culpa	Tristeza	
42	“Yo me sentía culpable. A lo mejor, yo decía, las van a echar por mi culpa, eh, tanto que cuesta que, que las niñas entren a este colegio y por una cosa así que, que hayan quedado marcadas, <b>igual yo me sentía mal.</b> ”	Explícito	Malestar	Desagrado	
43	Se le pregunta si acaso le ayudó que una de las alumnas le dijera que había hecho lo	Implícito	Tranquilidad - Convicción	Calma - Certeza	

	correcto. La profesora responde: “De, <b>de que habíamos hecho lo correcto</b> , de, de sentirme que no estaba sola.”				
44	“cuando yo casi me iba a España, y también me hicieron una despedida, no todas, pero fue un grupito chico que me hizo una despedida de, para el viaje, y ahí <b>yo me quedé más tranquila</b> ”	Implícito	Tranquilidad	Calma	Antes del viaje de la entrevistada recibe muestras de afecto por parte de las alumnas que la calmaron.

## Carta consentimiento grabación entrevistas

Santiago, [día] de [mes] de 2015

### **CONSENTIMIENTO**

Yo, **[nombre del/la entrevistado/a]**, tengo conocimiento y autorizo la grabación de voz de la entrevista a mi persona, a realizarse el día [día] de [mes] de 2015 por las alumnas Nicole Carrasco Valdés y Paula Astorga Gálvez de la carrera Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile.

La entrevista consiste en conocer y profundizar un incidente crítico vivido en la sala de clases para analizarlo e incluirlo en el proyecto de tesis *“Estudios en primera persona de incidentes críticos en el aula: el punto de vista del profesor”* de las alumnas anteriormente mencionadas.

---

*[Nombre del/la entrevistado/a]*  
*Firma*