

# IMPACTO EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA ANTE EVENTOS DE MALTRATO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

## EMOTIONAL IMPACT ON PEDAGOGY STUDENTS FACED WITH ABUSE DURING PROFESSIONAL PRACTICE

Denisse Alejandra Jaramillo Sandoval\* y Rodrigo Yáñez Gallardo\*\*

Universidad de Concepción, Chile

Recibido: 04 de octubre de 2014

Aceptado: 11 de mayo de 2015

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender la experiencia emocional de los estudiantes de pedagogía al enfrentarse a eventos de maltrato por parte de los docentes del establecimiento, en sus prácticas profesionales. Desde el enfoque cualitativo y utilizando la técnica de incidentes críticos, se entrevistó a 12 estudiantes que experimentaron maltrato durante su práctica y se recabó 15 incidentes críticos. De esta muestra, se categorizaron 5 conductas de maltrato, de las cuales, la angustia, la rabia e inseguridad fueron las principales emociones que manifestaron los estudiantes. Para ellos, dicha experiencia tuvo un intenso impacto emocional, asociándose a altos nivel de estrés. Se discute por una parte que estos eventos provocaron un significativo cuestionamiento en su identidad profesional y, por otra parte, sobre la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales en la formación docente, de modo que se maneje adecuadamente los conflictos y conservar el bienestar psicológico.

**Palabras clave:** Emociones, estudiantes, maltrato, rabia.

### ABSTRACT

The objective of this study was to understand the emotional experience of pedagogy students faced with abusive events caused by teachers of the institution during their professional practice. From the qualitative approach, and using the critical incidents technique, we interviewed 12 students who experienced abuse during their practice and gathered 15 critical incidents. From this sample, it was categorized 5 abusive behaviors of which anguish, anger, and insecurity were the main emotions expressed by the students. For them, such experience had an intense emotional impact associating it with high levels of stress. The discussion that these events caused them to significantly question in their professional identity; and on the other hand, regarding the importance of strengthening the socio-emotional skills in teacher training, so that conflicts are managed properly – thereby maintaining the psychological well-being.

**Keywords:** Emotions, students, abuse, anger

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

## Introducción

Tradicionalmente, la formación de profesores se enfoca fundamentalmente en adquirir conocimientos como también desarrollar habilidades cognitivas (memoria) en los futuros profesionales (Molina y Pérez, 2006). A dicha formación docente le subyacen diversos modelos que acentúan fundamentalmente el carácter conceptual del conocimiento. Algunos de los cuales están fuertemente descontextualizados de la práctica y carecen de desarrollo de habilidades sociales y emocionales que permitan a los futuros pedagogos enfrentarse adecuadamente al ejercicio profesional (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Fincias e Izard, 2014). En relación a lo anterior, los investigadores muestran consenso sobre esta problemática y señalan que el tipo de formación que suelen recibir los profesores ofrece una preparación insuficiente, no solo para aplicar una nueva metodología o para aplicar procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula, sino que además carece de la más mínima formación sobre cómo se educa socioemocionalmente (Fernández, Palomero y Teruel, 2009). Por lo señalado anteriormente, se sostiene que ante una hipotética carente formación universitaria en habilidades emocionales y sociales, los estudiantes al llegar a la práctica profesional probablemente no responden hábilmente a las diferentes situaciones de conflictos interpersonales, propias de una comunidad educativa. Por ende, el objetivo de la investigación fue identificar el tipo de conductas de maltrato que experimentan los estudiantes de pedagogía por parte de sus profesores guías u otros docentes de sus centros de práctica y comprender el impacto emocional que tienen dichos eventos.

## Habilidades socioemocionales y las relaciones interpersonales entre profesores

Como ya se ha señalado, estudios critican que la formación de profesores se ha centrado en desarrollar fundamentalmente la cognición, relegando a un papel secundario la dimensión social y emocional de los profesores (Teruel, 2000). Se señala que es necesario ofrecer una visión de la educación que no se base únicamente en los contenidos intelectuales, sino que considere también el aprendizaje de las habilidades sociales, el control emocional, el autoconocimiento y la resolución de conflictos (Teruel, 2000).

Según Teruel (2000), en el caso de la formación inicial de los profesores se debe hacer posible conjugar coherentemente la formación cognitiva y la formación práctica en situaciones escolares reales, haciendo especial hincapié en ello (p. ej., las relaciones entre profesores), porque para poder aprender y desarrollar óptimamente las capacidades emocionales y las habilidades sociales es necesario la práctica. Este autor, al observar la evolución de la sociedad contemporánea y cómo los valores de la misma se proyectan en la escuela, se plantea si la universidad está ofreciendo a los futuros maestros ideas que verdaderamente puedan integrar, adaptar y aprovechar después en su práctica profesional.

Para Cornejo y Redondo (2001), un factor importante de la práctica profesional es el clima organizacional en los centros educativos. Es necesario comprender el proceso dinámico de relaciones interpersonales en el que se desarrolla el trabajo docente. Según el estudio realizado por Becerra (2006), en el clima organizacional educativo existen diversos elementos obstaculizadores o de riesgo para el desarrollo de relaciones interpersonales colaborativas; por ello, estos elementos generan desconfianza y conflictos interpersonales en el trabajo. Según Di Leo (2011), uno de los elementos de riesgo es que el trabajo docente se continúa realizando de forma aislada y este sería síntoma de un déficit de seguridad y confianza en la calidad del trabajo de los docentes. Al respecto, Revenga (2000) señala que el individualismo de los profesores no permite que haya una comprensión de sus limitaciones y no va acompañado de una actividad autocrítica mediante la puesta en cuestión de su valor. Otro factor que ayuda a entender la dificultad de las relaciones interpersonales entre profesores es que estas instituciones educativas se ven sometidas a diferentes mecanismos de presión. Es reconocido entre los docentes el carácter estresante de su profesión, creencia avalada científicamente por los especialistas en el tema de la salud (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007). Por lo tanto, la sobrecarga de trabajo, sumada a la presión de tiempo, del cumplimiento de asuntos meramente administrativos y una falta de colaboración entre los profesores, ha provocado que los vínculos relacionales entre los agentes que intervienen en un establecimiento educativo, se vayan deteriorando. Este es un problema fundamental, ya que probablemente en las prácticas profesionales de los futuros

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

profesores se pueden experimentar situaciones de conflicto e incluso de maltrato, los cuales pueden tener fuertes consecuencias en los estudiantes en práctica.

### Maltrato interpersonal entre profesores

Como ya se ha señalado, el clima laboral en diversas instituciones educativas constituye un espacio donde se concentran factores de riesgo que acentúan el carácter tenso de las relaciones interpersonales entre sus agentes.

Gimeno (2008), en una reciente investigación, señala que una de las características de las prácticas docentes es que los estudiantes en práctica no muestran una cultura de enfrentamiento de los conflictos con el fin de solucionarlo; al contrario, se considera válida la idea de «dejar pasar» o intentar ser indiferentes al hecho. Incluso es probable que se ignore lo sucedido.

Una perspectiva que aborda el tema del maltrato en el trabajo es el concepto del incivismo. La frase «*incivismo en el lugar de trabajo*» ha tenido diversas conceptualizaciones que han surgido desde la psicología organizacional, definiéndolo como falta de respeto o comportamiento aversivo hacia otros (Miller, Allen, Casey y Johnson, 2000), bajo nivel de abuso en el lugar de trabajo (Johnson e Indvik, 2001). Más concretamente, este término ha sido descrito por Zauderer (2002) como «el comportamiento irrespetuoso que mina la dignidad y la autoestima de los trabajadores generando sufrimiento innecesario, lo que indica un desinterés por el bienestar de los demás, contrariamente a como los individuos esperan ser tratados». Andersson y Pearson (1999) destacan que la incivilidad incluye conductas negativas de baja intensidad con la intención ambigua de lastimar a la persona que las recibe, en violación de las normas de respeto mutuo. Las conductas inciviles son generalmente rudas y descorteses.

Si bien son escasas las investigaciones sobre experiencias de incivismo o eventos de maltrato entre profesores, o alumnos en práctica profesional, la investigación realizada por Bustos, Ceballos, Contreras y Silva (2012) sobre reacciones en los profesores ante situaciones de trato injusto por parte de sus superiores reveló importantes hallazgos respecto al efecto emocional que provocan las conductas de incivismo en el trabajo. Se registraron como más frecuentes las emociones de

decepción y desilusión (30.6 %), la frustración e impotencia (25.8 %), la incomprensión (12.9 %), el menoscabo (11.3 %) y, por último, la rabia (6.5 %).

Otro importante hallazgo del estudio de Bustos et al. (2012) fueron los alusivos a los efectos a largo plazo que provocan estas situaciones. Un tercio de la muestra dice que estos eventos afectan su desempeño y, pese a que su labor en el aula seguirá igual, existirá desmotivación hacia el trabajo. Por otro lado, los profesores juzgan a sus directivos como personas desleales, irresponsables y poco profesionales. De esta manera, se sostiene que todas estas emociones y juicios hacia las jefaturas resultan perjudiciales para la víctima como para todo el entorno laboral.

### Método

La investigación está dirigida desde un *enfoque cualitativo*, que se caracteriza por «describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes» (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El estudio utiliza el método fenomenológico, el cual se define como una descripción de los significados existenciales (Rodríguez, Gil y García, 1996). La técnica de recolección de datos fue la técnica de análisis críticos, la cual señala que un incidente es cualquier actividad humana especificable lo suficientemente completa en sí misma para permitir inferencias y predicciones sobre la persona que realiza una acción (Yáñez, López-Mena y Reyes, 2011).

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 12 informantes mujeres, de las cuales, 3 son profesionales y se encontraban en su primer año de trabajo. Las otras 9 informantes correspondieron a estudiantes de último año de Pedagogía. A través de las entrevistas se recabaron 15 incidentes críticos. Los participantes se escogieron siguiendo un criterio de muestra en cadena o bola de nieve. Se les entregó a las participantes una carta de consentimiento libre e informado que debieron entregar antes de la entrevista; se les garantizó el anonimato y confidencialidad de sus respuestas. Las participantes mencionadas se codificaron de la siguiente forma: entrevista N° 1 (E N° 1), y así sucesivamente.

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

### ***Instrumento***

El instrumento que se aplicó fue la entrevista de incidentes críticos, la cual se confeccionó especialmente para comprender la experiencia de los estudiantes al enfrentarse a un evento de maltrato en sus prácticas profesionales. Este instrumento se formuló como una entrevista semiestructurada, estuvo constituida por preguntas generales y específicas que versaron sobre su experiencia de maltrato en la práctica profesional.

### ***Análisis de los datos***

Para el proceso de categorización, el análisis se realizó en dos fases. La primera consistió en una codificación abierta, siguiendo los lineamientos de Flick (2004) se identificaron las unidades de significado general y posteriormente las relevantes para el tema. A partir de un análisis comprensivo, se categorizaron las conductas de los maltratadores y las emociones manifestadas por los participantes ante estos eventos. Esto fue realizado por uno de los investigadores y, posteriormente, fue evaluado por el segundo investigador en forma independiente, con lo que se realizó una discusión de las diferencias encontradas hasta lograr un consenso. En una segunda etapa, el objetivo fue la codificación axial, depurando, diferenciando y obteniendo así categorías. Para la calidad de la codificación, este procedimiento implicó que los dos investigadores, en forma independiente, construyeran agrupaciones, discutieran las diferencias encontradas y logaran un consenso. Finalmente, se calcularon las frecuencias de mención de cada categoría y se procedió a la elaboración de las tablas de resultados.

### **Resultados**

#### ***Conductas de maltrato hacia estudiantes en práctica***

Se obtuvo 15 incidentes críticos de eventos de maltrato hacia estudiantes de pedagogía en su práctica profesional. Se identificó 5 conductas agresivas, de las cuales se destacan por su alta frecuencia de mención las categorías «Crítica agresiva al estudiante» y la categoría «Desacredita o desautoriza frente a otros». Estas representaron el 69 % de las menciones. En la primera categoría, se describe a aquellos profesores que realizan comentarios agresivos directos hacia sus estudiantes en práctica, los cuales iban acompañados de un lenguaje no

verbal y paraverbal violento. Por ejemplo, se les criticó su corto período de estadía en el centro de práctica de manera anticipada. También, son reprochados por sus conductas afectiva con los alumnos e incluso ponen en duda sus capacidades profesionales. A continuación, se presenta un ejemplo:

Un día que los alumnos, porque los niños son bien curiosos, entonces me preguntaban cuántos años había estudiado, todas las preguntas que realizan, hasta que un niño (me dijo delante de la profesora): «Ah, pero profesora, entonces a usted la evalúan, es súper importante su práctica» y la profesora guía decía: «No, qué va a ser importante, si esto no sirve de nada», y al frente de los niños, fuerte, golpeado, empezó como a gritarme. (E N° 10)

En la segunda categoría «Desacredita o desautoriza frente a otros» manifiesta las ocasiones en que los profesores guías desapruban el trabajo de los estudiantes frente a los alumnos o frente a otros profesores de la institución, criticándolos o solicitando entregar alguna tarea que no pidieron con anterioridad.

De esta forma, el estudiante en práctica queda expuesto a la crítica de los demás, por no entregar la tarea solicitada. A continuación, se muestra un ejemplo:

... entonces ella llegaba a la sala a desautorizarme: «XX, eso no se hace, por qué estás haciendo eso, de esta forma no se hace, te dije que eran veinte minutos, no diez», todo esto en frente de los estudiantes. Y bueno, y eso acarreó varios conflictos, en un curso los niños no lo tomaron mucha importancia pero en otro curso a mí me afectó bastante porque perdí toda autoridad con ellos, pero ya después cuando me dejaba sola perdía el control de ellos. (E N° 10)

Las demás categorías obtenidas presentaron una significativamente menor frecuencia de mención: «Rechazo a una solicitud del estudiante en práctica» se refiere a las ocasiones en que el profesor se niega a una petición sin otorgar un motivo que argumente su decisión; «Gritar al estudiante en práctica en espacio público» refleja las ocasiones en que el profesor guía grita a su estudiante frente a sus alumnos. Si bien este tipo de incidente se puede clasificar dentro de una u otra de las categorías

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

anteriores, se clasificó por separado porque lo que le afectó al estudiante fue el hecho de que el profesor le gritara en un espacio público y a distancia, lo cual generó una gran impresión en la audiencia y mucha vergüenza en el estudiante. La última categoría, «Amenaza al estudiante»,

hace referencia a aquellas ocasiones en que el profesor realiza una amenaza extrema sobre la reprobación de su práctica, por una falta pequeña. Esto genera un enorme temor en el estudiante, volviéndose extremadamente cuidadoso en todo lo que hace.

**Tabla 1**

*Categoría conductas de maltrato del profesor agresor al estudiante en práctica*

Conductas de maltrato	Frecuencia	Porcentaje
1. Crítica agresiva al estudiante en práctica	10	34.5
2. Desacredita o desautoriza frente a otros	10	34.5
3. Rechazo a una solicitud del estudiante	4	13.8
4. Gritar al estudiante en espacio público	3	10.3
5. Amenaza al estudiante en práctica	2	6.9
Total	29	100

### ***Reacción emocional de los estudiantes en práctica***

Se obtuvo un amplio rango de diferentes expresiones emocionales ante estas situaciones de maltrato y se clasificaron en 9 categorías (Ver Tabla 2). A continuación, se describen las 5 principales reacciones emocionales. Cabe mencionar que resultó complejo clasificar estas categorías, pues en las respuestas se expresaban varias emociones yuxtapuestas. También se destaca que las entrevistadas expresaron que las emociones fueron intensas y duraderas. De hecho, los estudiantes señalaron que influyeron significativamente en su comportamiento durante su práctica.

Se encontró que la categoría «Sentirse angustiada» fue la que resultó más mencionada. Esta categoría incluyó reacciones desde sentirse mal hasta sentirse «pésimo, angustiado». Los estudiantes describían un estado de incomodidad enorme y permanente, y llegaron a expresar que lo pasaron realmente mal en aquella experiencia, incluso se señala que esta lleva a una sensación de no querer ir a cumplir con la práctica profesional. A continuación, se muestra un ejemplo:

No quería ir, me angustiaba, no quería, lo único que quería es que se acabaran los días de pasantía. No fue como otros compañeros que disfrutaban y contaban que lo estaban pasando bien. No, yo sufrí con esa situación. (E N° 6)

La segunda emoción que predominó en número de menciones fue la categoría denominada «Rabia y enojo». En esta, los estudiantes confiesan sentirse irritados o con resentimiento hacia sus profesores luego de los incidentes. Esta sensación es una mezcla de enojo, rabia y frustración, pues ellos consideran injustas las situaciones vividas. A continuación se muestra un ejemplo:

... y me dio mucha rabia también, el resto de los profesores, porque todo el mundo mirando, todo el mundo, algunos riéndose, otros tapándose la boca, pero nadie hacía absolutamente nada y el profesor estaba encolerizado. (E N° 8)

En tercer lugar, se encuentra «Sentirse incapaz e inseguro». En esta, los estudiantes evidencian la emoción de no saber qué hacer en la situación que enfrentan y

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

también la idea de que el profesor «A» intentaba dejarlos en evidencia delante de los alumnos, etiquetándolos de incompetentes. Al continuar con las categorías, se encuentra en cuarto lugar la que se denominó «Frustración y desilusión hacia la carrera», en la cual los estudiantes revelan la emoción de frustración como una idea de fracaso ante el deseo de lograr un buen desempeño. Lamentablemente para ellos, este propósito se vio estancado por el evento de maltrato. Por otra parte,

sostienen que el sentimiento de desilusión se instala cuando reconocen que el tipo de las relaciones laborales es muy agresivo y competitivo.

En quinto lugar, se encuentra la categoría «Pena», la cual refleja el sentimiento de tristeza que sintieron en el momento del incidente y después de él. Además, la idea de querer irse de ahí, porque los estudiantes nunca quisieron verse involucrados en una situación así.

**Tabla 2**

*Emociones más frecuentes de los estudiantes ante eventos de maltrato*

Emociones	Frecuencia	Porcentaje
1. Sentirse angustiada	17	24.64
2. Rabia y enojo	15	21.74
3. Sentirse incapaz, inseguro	11	15.94
4. Frustración y desilusión hacia la carrera	7	10.14
5. Pena	6	8.70
6. Incomodidad	4	5.80
7. Miedo y desconfianza hacia el profesor	4	5.80
8. Sentirse rechazada y perseguida	4	5.80
9. Desmotivación o desgano	1	1.45
Total	69	100

## Discusión

Se sostiene que la formación de profesores adolece de preparación en el ámbito socioemocional. En consecuencia, se supone que los estudiantes deberían presentar dificultades en el manejo de situaciones de maltrato durante su práctica. Por ello, se pretendió identificar las conductas agresivas y comprender la experiencia emocional de los estudiantes de pedagogía al enfrentarse a eventos de maltrato por parte de sus profesores en la práctica profesional.

En relación a la descripción de las conductas de maltrato, los resultados muestran que los profesores presentan varios tipos de comportamientos agresivos. Estas conductas fueron generalmente de intensa violencia y, de ser recurrentes, podrían considerarse como probable acoso laboral. Otras conductas de menor intensidad se

podrían catalogar como incivismo (Miller et al., 2000). Se estima que la violencia de los profesores, además de dañar al estudiante, genera un clima laboral negativo, de alta desconfianza, el cual, provocaría un profundo efecto en las relaciones interpersonales dentro del centro educacional. Por ejemplo, las conductas de los profesores agresores pueden ser un modelo negativo a seguir para otros integrantes de la organización. Además, según a Rodríguez et al. (2007), pueden generar en otros integrantes un alto nivel de tensión. Por lo tanto, se vería afectado el funcionamiento general de la institución. Por otra parte, estos resultados entregarían evidencia que apoyan la idea de que en el contexto escolar se presentan situaciones de violencia hacia estudiantes en práctica. Este es un hallazgo relevante y ha sido escasamente estudiado. Se estima que debería ser abordado en futuras investigaciones.

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

Los resultados obtenidos muestran que la experiencia de sufrir maltrato había causado una profunda reacción emocional en los estudiantes, de modo que las emociones que sintieron fueron intensas y duraderas. Específicamente, desde sentirse mal hasta angustia, que fue la emoción más frecuentemente mencionada. Es decir, no solo se experimentaría estrés por el evento, sino que se estima que los estudiantes vivirían un trauma psicológico. La experiencia tomó a los estudiantes de sorpresa; nunca fueron preparados para situaciones de esta índole. Se considera que la exposición directa al maltrato involucró la sensación de amenaza real, potencial de grave daño o una amenaza a la integridad personal. Como respuesta los estudiantes tuvieron un miedo intenso y un sentido de incapacidad de ejercer control de la situación en la práctica profesional. Otra emoción que emergió fue la categoría «Rabia o enojo». La rabia involucra una evaluación de la responsabilidad de una persona por hacer un mal a otro, frecuentemente incluye la intención de hacer daño al otro. Este resultado concuerda con estudios previos realizados por Yáñez, Valenzuela, Dagnino y Cuadra (2012), los cuales señalan que la rabia es la emoción más característica en situaciones de alta desconfianza hacia la jefatura. También se puede mencionar que este hallazgo es bastante concordante con lo encontrado en la investigación de Bustos et al. (2012), en la que, si bien se describe que una de las emociones más frecuentes de los profesores ante hipotéticas situaciones de maltrato por parte de sus superiores era la desilusión, se concuerda con la idea de que la rabia era una emoción que estaba estrechamente relacionada con las demás emociones que se obtuvieron. Incluso se indica que la rabia era la emoción que se ubica en el trasfondo de la vivencia emocional.

Otro hallazgo que se obtuvo respecto a las emociones expresadas por los estudiantes en práctica guarda relación con sentirse incapaz e inseguro y sentir frustración y desilusión hacia la carrera elegida. Estas emociones podrían tener en común el hecho de que aluden a un cuestionamiento personal a diferencia de la rabia o el enojo, que aluden directamente al profesor guía. Es decir, sentirse incapaz o inseguro tiene que ver con la imagen propia y la idea de que no se está cumpliendo correctamente el trabajo que se solicita.

Específicamente con la categoría «Frustración y desilusión hacia la carrera», en la cual los estudiantes aluden a sentirse fracasados en su objetivo de tener un buen desempeño en su práctica profesional y, además, ante la constatación del mal clima laboral de los centros educativos, llevaba a una desilusión hacia su carrera. Se podría hipotetizar que la principal manifestación del trauma psicológico ante la experiencia vivida por estos estudiantes es una crisis de identidad profesional. Esto concuerda totalmente con los resultados de la investigación de Bustos et al. (2012) en cuanto al efecto emocional que provocan las conductas de maltrato en el trabajo. Ellos concluyeron que las emociones más frecuentes fueron las de decepción y desilusión (30.6 %), la frustración e impotencia (25.8 %).

Las principales implicaciones prácticas de la investigación sería la necesidad de detallar las funciones de los profesores guías, de modo que ellos conozcan con precisión sus atribuciones y deberes con los estudiantes durante el proceso de formación y evaluación. De esta manera, los profesores guías tendrían claro los límites y niveles de exigencia con los estudiantes en práctica. Además, las universidades deben evaluar en forma precisa si los profesores guías poseen las competencias específicas para asumir este rol educador; por ejemplo, que no presenten rasgos de agresividad. Por otra parte, es de fundamental importancia que las universidades fortalezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales o la inteligencia emocional en la formación docente.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, la principal dificultad al momento de llevar a cabo la investigación fue el acceso a la muestra, pues no resultó fácil obtener los incidentes de maltrato. Esto se podría deber porque el tema es difícil de tratar para las víctimas y no desean recordarlo y menos compartirlo. Este fue el caso de los incidentes de acoso sexual, en que las estudiantes no quisieron narrarlos. Otra limitación fue que la muestra estuvo constituida solo por mujeres. Esto podría deberse a la menor frecuencia de hombres en esta carrera.

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

## Conclusión

De acuerdo con los resultados, se puede concluir que enfrentar eventos de maltrato en la práctica profesional genera un significativo impacto en los estudiantes, ya que manifiesta no solo una intensa reacción emocional, sino que en algunos casos probablemente un trauma psicológico. Los estudiantes experimentan una serie de emociones negativas, intensas y duraderas al enfrentarse a los eventos de maltrato, entre la que se destacan la angustia y la rabia. La reacción emocional experimentada lleva incluso a un cuestionamiento de su identidad profesional. Estos hallazgos confirmarían que el éxito de la práctica profesional no depende exclusivamente de los conocimientos y habilidades técnicas adquiridas en el transcurso de la formación universitaria, sino también de las habilidades socioemocionales en las relaciones interpersonales en el lugar de práctica.

## Referencias

- Andersson, M. & Pearson, M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24(3), 452-471.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios pedagógicos*, 32(2), 47-71.
- Bustos, J., Ceballos, Y., Contreras, C., & Silva, A. (2012). Reacciones en los profesores ante situaciones de trato injusto por parte de sus superiores. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción, Chile.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 9(5), 11-52.
- Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 599-612.
- Fernández, M., Palomero, J., & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fincias, P. T. & Izard, J. F. M. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*, 30, 79-88.
- Hernández R., Fernández C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Johnson, R., & Indvik, J. (2001). Slings and arrows of rudeness: Incivility in the workplace. *Journal of Management Development*, 20, 705-713.
- Miller, V., Allen, M., Casey, M & Johnson, J. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, 13(4), 626-658.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Revenga, A. (2000). *Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez, L., Oramas A., & Rodríguez, M. (2007). Estrés en docente de educación básica: un estudio de caso Guanajuato. *Revista Salud en los Trabajadores*, 15(1), 5-16.
- Yáñez, R., Valenzuela, S., Dagnino, P., & Cuadra, R. (2012). Las consecuencias emocionales de desconfiar en las jefaturas de enfermería. *Index de Enfermería*, 21(1-2), 28-32.
- Yáñez, R., López-Mena, L., & Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: Una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 17(2), 27-36.
- Zauderer, G. (2002). Workplace incivility and the management of human capital. *Public Manager*, 31(1), 36-43.

\* Universidad de Concepción, Chile.

\* jaramillo.denisse@gmail.com

\*\* ryanez@udec.cl

LIBERABIT: Lima (Perú) 21(2): 245-252, 2015