



UNIVERSIDAD DE CHILE
ESCUELA DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**Experiencia emocional en aula en profesoras de la
Región Metropolitana**

**Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología
Octavio Poblete Christie**

**Director:
Dr. Rodrigo Cornejo Chávez**

Santiago de Chile, Octubre de 2019

A María Eliana, Vicente, Juan José y Lulú.

A mis padres, hermanas y hermanos.

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue explorar la experiencia emocional en aula en profesoras de la comuna de Santiago, Chile. Se indagó sobre aspectos fenomenológicos, significados, factores culturales y biográficos, utilizando un enfoque cualitativo y un diseño en base a episodios emocionales. Participaron cuatro docentes de enseñanza básica de dos establecimientos distintos. Se utilizó una entrevista semiestructurada con elementos de la entrevista episódica y de la entrevista micro fenomenológica, usando como apoyo una silueta humana. Se realizó análisis de contenido. Los resultados muestran distintas sensaciones que sintieron las profesoras, incluso frente emociones similares, así como diversos significados que explicaron el surgimiento de sus emociones. A su vez, con base en estos significados se construyeron las categorías “ajuste escolar”, “desempeño profesional y “calidad relacional”. Las primeras dos emergieron en función de parámetros escolares y la tercera en función de cualidades relacionales. Por otra parte, las profesoras señalaron diversas experiencias biográficas, familiares principalmente, que relacionaron con sus concepciones sobre la enseñanza y, en ese sentido, con las emociones experimentadas. Finalmente, ellas describieron aspectos socioculturales y del currículum que influirían en el surgimiento de sus emociones tales como énfasis en resultados y normas escolares. Se discute la implicancia de estos resultados en base a criterios de orden psicológico, educativo, político y epistemológico.

Palabras clave: *emociones, profesoras, fenomenología, sensaciones, significados, factores culturales y factores biográficos.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO UNO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, RELEVANCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	6
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
III. OBJETIVOS.....	15
IV. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
V. CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
CAPÍTULO DOS: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	21
I. EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO AMPLIO DE LAS CIENCIAS PSICOLÓGICAS.....	22
1. Introducción.....	22
2. ¿Qué se entiende por emoción?	24
3. Del innatismo a la cultura	32
4. Emoción: ¿Cuerpo o mente?, ¿Cognición o afecto?.....	36
5. Aportes de la filosofía de la mente al estudio de las emociones.....	39
5.1. Las dimensiones fenomenológicas y representacional de la mente.....	39

5.2.	Conocimiento en “perspectiva de primera persona” y conocimiento “en perspectiva de tercera persona”	45
6.	Teoría de la emoción construida.....	46
6.1.	Realidad subjetiva de las emociones	47
6.2.	Teoría de la emoción construida: red interoceptiva, afecto nuclear y sistema de conceptualización.	49
6.3.	Afecto e interpretación de la realidad	52
6.4.	Conceptualización de una emoción	54
6.5.	Significados, emociones y palabras	55
7.	Teoría de la emoción construida y dimensiones de la mente.	58
8.	Enfoque humanista existencial, teoría de la emoción construida y conocimiento.....	59
9.	Síntesis	63
II.	LA INVESTIGACIÓN DE LAS EMOCIONES EN PROFESORES	65
1.	Panorama general sobre el estudio de emociones en profesores	65
1.1.	Diversidad de líneas de investigación o temas de interés.....	66
1.2.	Funciones de las emociones de para el trabajo educativo	67
1.3.	Problemas de conceptualización.....	69

2.	Antecedentes teóricos y empíricos sobre el estudio de las emociones de los profesores	72
2.1.	Diversidad conceptual en el estudio de las emociones de los profesores	72
2.2.	Clasificación de las conceptualizaciones sobre las emociones.....	75
2.2.1.	Aproximación “psicodinámica”	76
2.2.1.1.	El enfoque cognitivo y el estudio de las emociones en docentes	77
2.2.1.1.1.	Investigación	84
2.2.1.2.	Reflexión sobre el enfoque cognitivo	84
2.2.2.	Aproximación “sociocultural”	85
2.2.2.1.	El aporte de A. Hargreaves en el estudio de las emociones docentes	87
2.2.2.1.1	Investigación.....	90
2.2.2.2	Reflexión sobre la aproximación utilizada por A. Hargreaves.....	92
2.2.3.	Aproximación “interaccional y performativa”	93
2.2.3.1.	La propuesta de M. Zembylas para el estudio de las emociones docentes	94
2.2.3.1.1	Investigación.....	98
2.2.3.2.	Reflexión sobre la aproximación utilizada por M. Zembylas.....	100
2.3.	Reflexión: Análisis sobre la clasificación propuesta por M. Zembylas a la luz de los aportes de L. F. Barrett	101
3.	Otros conceptos utilizados en el estudio de las emociones en docentes.....	105

3.1.	Reglas de sentimientos, reglas de expresión, trabajo emocional, labor emocional, actuación superficial y actuación profunda.	106
3.2.	Regulación emocional.....	108
3.3.	Inteligencia emocional.....	110
3.4.	Síndrome de quemarse en el trabajo o Burnout.....	112
3.5.	Ecología emocional y conocimiento emocional	114
3.6.	Teorías del cuidado.....	116
3.7.	Práctica emocional y comprensión emocional.....	119
4.	Antecedentes específicos relacionados con el objeto de estudio.....	124
4.1.	Corporalidad y fenomenología	124
4.2.	Significados	131
4.3.	Aspectos biográficos y emociones de profesores	134
4.4.	Contexto cultural y emociones docentes	137
III.	REFLEXIONES FINALES.....	141
CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA		152
I.	CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	152
1.	Alcance de la investigación	152
2.	Enfoque metodológico.....	153
3.	Diseño de investigación	155

3.1.	Caracterización de los establecimientos y participantes.....	155
3.1.1.	Establecimiento 1.....	159
3.1.1.1.	Profesora 1	164
3.1.1.2.	Profesora 2	166
3.1.2.	Establecimiento 2.....	167
3.1.2.1.	Profesora 3	171
3.1.2.2.	Profesora 4	173
4.	Procedimiento y técnicas de producción de datos	175
4.1.	Construcción de episodios	175
4.2.	Análisis de episodios	177
4.3.	Profundización en aspectos biográficos de las profesoras.....	179
5.	Procedimiento de análisis	180
5.1.	Técnica de análisis	180
6.	Confiabilidad y validez.....	187
II.	CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	191
CAPITULO CUATRO: RESULTADOS		192
I.	ASPECTOS FENOMENOLÓGICOS	193
1.	Presentación de los aspectos fenomenológicos por episodio.....	193
1.1.	Episodio 1: “Profesora constata que estudiantes no aprenden”	194

1.2.	Episodio 2: “Estudiantes rebaten a la profesora”	197
1.3.	Episodio 3: “Estudiante explica absurdamente el motivo de tener puestos audífonos en clase”	200
1.4.	Episodio 4: “Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase”	203
1.5.	Episodio 5: “Estudiante llega tarde e interrumpe la clase”	208
1.6.	Episodio 6: “Estudiante abraza a la profesora con cariño”	212
1.7.	Episodio 7: “Profesora bromea a un estudiante”	216
1.8.	Episodio 8: “Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de profesora”	219
1.9.	Episodio 9: “Estudiante informa que no asistirá a visita a museo”	223
1.10.	Episodio 10: “Estudiantes manifiestan desagrado por video expuesto por la profesora”	229
1.11.	Episodio 11: “Un alumno lanza una tijera a otro con el fin de entregársela”	235
1.12.	Episodio 12: “Estudiantes dicen muchos garabatos durante la clases”	238
1.13.	Episodio 13: “Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora”	242
1.14.	Episodio 14: “Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora”	246
1.15.	Episodio 15: “Estudiante se ofrece para ayudar a otro compañero”	250

1.16.	Episodio 16: “Estudiante juega con otros compañeros durante explicación de la profesora”	257
1.17.	Episodio 17: “Estudiante expone muy bien su autobiografía”	260
1.18.	Episodio 18: “Estudiantes no trabajan en clases”	264
1.19.	Episodio 19: “Estudiante interrumpe la clase”	268
1.20.	Episodio 20: “Estudiantes responden negativamente a invitación de la profesora a comenzar la clase”	272
2.	Resumen de los aspectos fenomenológicos de cada episodio	275
II.	SIGNIFICADOS ASOCIADOS A LA EXPERIENCIA EMOCIONAL ...	280
1.	Significados que explicaron el surgimiento de las emociones	281
1.1.	Episodio 1: “Profesora constata que estudiantes no aprenden”	281
1.2.	Episodio 2: “Estudiantes rebaten a la profesora”	283
1.3.	Episodio 3: “Estudiante explica absurdamente el motivo de tener audífonos puestos”	283
1.4.	Episodio 4: “Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase”	284
1.5.	Episodio 5: “Estudiante llega tarde e interrumpe la clase”	286
1.6.	Episodio 6: “Estudiante abraza a la profesora con cariño”	289
1.7.	Episodio 7: “Profesora bromea a un estudiante”	290

1.8.	Episodio 8: “Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de la profesora”	292
1.9.	Episodio 9: “Estudiante informa que no asistirá a visita a museo”	294
1.10.	Episodio 10: Estudiantes expresan desagrado por video expuesto por la profesora”	296
1.11.	Episodio 11: “Un alumno lanza a otro una tijera con el fin de entregársela”	297
1.12.	Episodio 12: “Estudiantes dicen muchos garabatos durante las clases”	298
1.13.	Episodio 13: “Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora” ..	300
1.14.	Episodio 14: “Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora”	300
1.15.	Episodio 15: Estudiante se ofrece a otro para ayudar a su compañero”	302
1.16.	Episodio 16: “Estudiante juega con otros compañeros durante explicación de la profesora”	303
1.17.	Episodio 17: “Estudiante expone muy bien su autobiografía”	305
1.18.	Episodio 18: “Estudiante no trabajan en clases”	306
1.19.	Episodio 19: “Estudiante interrumpe la clase”	308
1.20.	Episodio 20: “Estudiantes responden negativamente invitación de la profesora a comenzar la clase”	310
2.	Categorías sobre los significados que explicaron las emociones	312

2.1.	Ajuste escolar.....	312
2.2.	Calidad relacional	314
2.3.	Desempeño profesional.....	317
III.	FACTORES CULTURALES Y BIOGRÁFICOS RELACIONADOS CON EL SURGIMIENTO DE EMOCIONES	321
1.	Factores culturales	321
1.1.	Factores extra institucionales.....	321
1.1.1.	Currículo escolar.....	321
1.2.	Factores institucionales.....	328
1.2.1.	Problemáticas psicosociales en el entorno cultural de los estudiantes	328
2.2.	Alteración en la rutina cotidiana del establecimiento.....	329
	CAPÍTULO CINCO: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	342
I.	CONCLUSIONES.....	343
II.	DISCUSIÓN.....	346
1.	Aspectos fenomenológicos de las emociones de las profesoras	347
2.	Significados	350
2.1.	Categorías “ajuste escolar” y “desempeño profesional”, y relación con la categoría “emociones de logro”	352
2.2.	“Emociones relacionales” e interacción en aula.....	354

3.	Influencia del contexto cultural sobre las emociones de las profesoras	357
3.1.	Influencia de condiciones socioculturales	358
3.1.1.	Ámbito sociocultural político	358
3.1.2.	Ámbito sociocultural epistémico	362
3.2.	Influencia de contextos institucionales (establecimientos)	365
4.	Experiencias de vida, disposiciones y emociones experimentadas en aula.	366
5.	Consciencia de los aspectos fenomenológicos de las emociones (autoconsciencia) y cambio cultural en educación.....	369
III.	SUGERENCIAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	373
IV.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	374
CAPITULO SEIS: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS.....		378
I.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	379
II.	ANEXOS.....	408
ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA “ANÁLISIS DE EPISODIOS”		409
ANEXO 2: FICHA DE REPORTE.....		410
ANEXO 3: PAUTA ENTREVISTA “ASPECTOS BIOGRÁFICOS”		411
ANEXO 4: PAUTA DE ENTREVISTA “ANTECEDENTES INSTITUCIONALES” 412		
ANEXO 5: HOJA DE REGISTRO EN SALA		413

ANEXO 6: RESULTADO DEL PRE ANÁLISIS	414
ANEXO 7: COMPARACIÓN ENTRE DESCRIPCIONES DE EMOCIONES	417
1. Comparación entre profesoras en las descripciones de sus emociones	417
1.1. Procedimiento utilizado para clasificar las emociones	417
1.2. Resultado de la clasificación realizada de las emociones	418
1.3. Diferencias entre emociones clasificadas como similares	420
1.3.2. Discrepancias entre aspectos fenomenológicos de emociones clasificadas como Rabia/frustración en profesoras diferentes	421
ANEXO 8: CONSENTIMIENTO INFORMADO	422

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Episodios emocionales seleccionados.....	158
Tabla 2: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 1 a 5	276
Tabla 3: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 6 a 10	277
Tabla 4: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 11 a 15	278
Tabla 5: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 16 a 20	279
Tabla 6: Ejemplo del proceso de clasificación de emociones.....	417
Tabla 7: Nómina de emociones experimentadas por las profesoras ordenadas por episodio.....	418
Tabla 8: Comparación Episodio 6 - Episodio 17	420
Tabla 9: Comparación Episodio 11 y Episodio 18.....	421

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de causación recíproca ente emociones del profesor, comportamiento instruccional y resultados de los estudiantes (Frenzel et al., 2009)..... **¡Error!**

Marcador no definido.

Figura 2: Modelo de la emoción del profesor (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015) 138

Figura 3: Reporte analógico de sensaciones episodio 1 196

Figura 4: Reporte analógico de sensaciones episodio 2 199

Figura 5: Reporte analógico de sensaciones episodio 3 202

Figura 6: Reporte analógico de sensaciones episodio 4 207

Figura 7: Reporte analógico de sensaciones episodio 5 211

Figura 8: Reporte analógico de sensaciones episodio 6 215

Figura 9: Reporte analógico de sensaciones episodio 7 218

Figura 10: Reporte analógico de sensaciones episodio 8 222

Figura 11: Reporte analógico de sensaciones episodio 9 228

Figura 12: Reporte analógico de sensaciones episodio 10 234

Figura 13: Reporte analógico de sensaciones episodio 11 237

Figura 14: Reporte analógico de sensaciones episodio 12 241

Figura 15: Reporte analógico de sensaciones episodio 13 245

Figura 16: Reporte analógico de sensaciones episodio 14 249

Figura 17: Reporte analógico de sensaciones episodio 15 256

Figura 18: Reporte analógico de sensaciones episodio 16 259

Figura 19: Reporte analógico de sensaciones episodio 17 263

Figura 20: Reporte analógico de sensaciones episodio 18 267

Figura 21: Reporte analógico de sensaciones episodio 19 271

Figura 22: Reporte analógico de sensaciones episodio 20 274

INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio explora la experiencia emocional de profesoras en aula, es decir, su vivencia emocional consciente al momento de realizar lo medular de su trabajo: la enseñanza. Aunque existen muchísimas razones para haber elegido este tema estimo que son tres los motivos principales: mi formación y experiencia como terapeuta, mi labor docente en formación inicial y mi experiencia profesional en espacios educativos. En cuanto a mi formación y experiencia como terapeuta, ha sido el entrenamiento en terapia gestáltica lo que incidió de manera categórica sobre esta elección. El encuentro de lleno con este enfoque volteó radicalmente mi forma entender las relaciones humanas, la cultura, la vida y, por cierto, la psicoterapia. A su vez, dicha formación, cuyos experimentos y ejercicios jamás han dejado de sorprenderme por su capacidad para fomentar la autoconsciencia de las personas, se vio coronada cuando participé en el año 2000 en el programa SAT con la supervisión directa de Claudio Naranjo. Todas estas experiencias me permitieron analizar de manera muy distinta a como lo venía haciendo las diversas problemáticas que afligen a los actores educativos.

Respecto de esto último, creo importante señalar que he ejercido como psicólogo en diferentes programas educativos: establecimientos regulares y especiales, corporaciones y fundaciones, centros infantojuveniles y otros programas afines. Se trata de lugares que me han aportado un invaluable aprendizaje debido a la constante interpelación que desde allí es realizada a los profesionales del área social. Es en este

escenario donde el trabajo con las emociones de las profesoras y los profesores cobra una total pertinencia. El entrenamiento gestáltico fue robusteciendo mi marco de referencia hasta traducirse en una forma de análisis que se estructura básicamente a partir de las “percataciones” que dicha formación me enseñó a apreciar, complementada además con las herramientas de corte cibernético que recibí de mi formación como terapeuta sistémico. Tales percataciones permitieron abrirme a una comprensión fenomenológica de lo que sucede entre los actores educativos para ir co-construyendo con ellos diversas estrategias destinadas a generar los cambios en la dirección deseada. De esta forma fui descubriendo con cada vez más claridad el valor del “sentir” y de estas “sensaciones corporales a las cuales les ponemos nombres” para efectos de abordar cuestiones como los problemas de conducta, de convivencia, de clima escolar, de aprendizaje, de cumplimiento de rol parental, de gestión educativa, etc. Por último, la labor que he realizado en la formación de profesores me permitió ir reflexionando y revisando literatura sobre estos temas, labor que me llevó a concluir que la dimensión fenomenológica del comportamiento humano está prácticamente ausente a la hora de abordar estas temáticas.

Instalado ya sobre la decisión de investigar sobre emociones de profesores rápidamente se hizo presente el principal obstáculo para materializar dicha intención: la dificultad intrínseca que hay en dicha empresa. El estudio de las emociones no es una tarea sencilla puesto que el “reconocimiento” de estos estados mentales exige de recursos individuales que nuestra cultura ha descuidado sistemáticamente producto de la valoración que ha hecho de la dimensión representacional de la mente. Respecto de esto último, Berman (1987) ha destacado la fascinación que se fue gestando por el pensamiento a partir

del advenimiento de la Revolución Científica fomentando que las personas se concibieran a sí mismas como seres totalmente insensibles y ajenos del entorno, es decir, de manera “desencantada” (Berman, 1987), todo lo cual tuvo efectos nocivos para el desarrollo humano. Asimismo, la idea de una realidad objetiva que emergió con esta forma de entender el mundo y el conocimiento terminó bloqueando el reconocimiento del potencial epistémico que hay tras el cuerpo experimentado y, por ende, de los afectos. Y aunque si bien la existencia de una realidad objetiva ha sido refutada por las posiciones “constructivas” del conocimiento, sigue persistiendo una atmósfera cultural que identifica el “saber” o el “conocer” solo con la actividad simbólica, otorgando al lenguaje y al pensamiento una función primordial en dicho afán. No obstante, gradualmente se ha ido tomando consciencia de que dicha identidad constituye un sesgo y que la embriaguez en torno a dichos recursos ignora otras dimensiones menos explícitas de la mente que están muy lejos de ser poco relevantes.

En este contexto, durante el último tiempo se ha venido poniendo sobre el tapete el valor que tiene para las personas la vida afectiva, reconociéndole a ésta un valor humano y epistémico. De manera creciente y con cada vez más claridad hemos comenzado a notar que lo que sentimos constituye un aspecto medular de nuestra existencia y que en la medida que le damos cabida, nuestra vida comienza a reclamar rumbos muy diferentes que aquellos dictados solo por la frialdad de los pensamientos. Se trata efectivamente de un tipo de saber menos evidente que ha quedado olvidado fruto del predominio de la concepción objetivista de la realidad pero que hoy está brotando en nuestra consciencia y

en nuestra cultura como un reclamo atávico que demanda un lugar protagónico dentro de nuestra civilización.

Es así como las emociones han ido acaparando cada vez más la atención de los investigadores, situación que ha permitido ir interpelando la fragilidad de las concepciones de la mente y del comportamiento humano que han predominado por mucho tiempo, en las que el cuerpo sentido ha sido totalmente omitido. Se trata de concepciones dicotómicas del fenómeno mental herederas del “dualismo de sustancias” propuesto por Descartes en el siglo XVII que separan el cuerpo de la mente. Tal como Berman (1987) lo plantea, estos postulados, articulados desde los cimientos de nuestra cultura, impiden que las personas al momento de intentar saber (percibiendo o reflexionando, por ejemplo), dirijan su atención hacia la propia experiencia sentida corporalmente, negando a ésta su función epistémica. Pienso que dicha situación ha sido una barrera que ha obstaculizado el propio estudio de las emociones, dirigiendo el foco de interés hacia los aspectos más superficiales de estos hechos mentales. Si bien diversas investigaciones contemporáneas, como aquellas realizadas por Lisa Feldman Barrett (2018), han permitido ir superando el dualismo cartesiano, éste continúa estando muy presente, tal como ocurre en los estudios que indagan las emociones de los profesores.

Tomando en cuenta lo señalado, este trabajo considera como punto de partida lo que se ha investigado sobre emociones en el contexto amplio de las ciencias psicológicas dedicando un espacio especial a los antecedentes que respaldan lo que hemos mencionado

más arriba. Estimamos que dicho análisis busca permitir adentrarse con una mayor claridad en el campo específico de los profesores.

Este trabajo consta de seis capítulos. En el primero, se describe el planteamiento del problema, las preguntas que guiaron la investigación, los objetivos, su relevancia y la contextualización de nuestro objeto de estudio. En el segundo se exponen los antecedentes teóricos y empíricos. En el tercero se describen los aspectos metodológicos. En el cuarto se presentan los resultados. En el quinto se exponen las conclusiones y la discusión. Y en un sexto capítulo, se muestran las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO UNO:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE

INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, RELEVANCIA Y

CONTEXTUALIZACIÓN

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pese a que la crisis del sistema educativo es un asunto universalmente reconocido existen diversas aproximaciones a este problema (Bruner, 2000, Delors, 1996; Fullan, 2002; Hargreaves, 2003a; Morin, 1982; Naranjo, 2007; Pozo, 2008; Wells, 2001). Sin embargo, independientemente del enfoque o el énfasis utilizado para entender esta acuciante situación existe acuerdo transversal de que la figura del profesor es, dentro de las variables propias de la escuela, el factor que tiene una incidencia determinante en la formación de los estudiantes, siendo por tanto un foco central de la investigación educativa (Barber & Mourshed, 2007; Coll, Marchessi y Palacios, 2008; Naranjo, 2007; Pozo, 2008; Wells, 2001). Al mismo tiempo, la relevancia que se ha observado para los procesos de enseñar y aprender de aspectos tales como el clima emocional de aula, la motivación o la autoestima de los actores educativos han instalado un fuerte interés por profundizar en la dimensión afectiva de la enseñanza.

Asimismo, la caracterización que se ha hecho de la actividad pedagógica como una labor en la que “resulta central la relación directa con los usuarios de un servicio y en donde dicha relación lleva un alto componente de experiencias de intercambio emocional” (Cornejo, 2012, p. 66), ha permitido observar con más claridad los diversos fenómenos y problemáticas de esta naturaleza relacionados con la labor ejercida por los profesores. En este contexto, las emociones de estos actores han venido acaparando la atención desde fines del siglo pasado, transformándose en un campo de interés que viene desarrollándose

fuertemente con el avance del s. XXI (Frenzel, 2014; Fried, Mansfield y Dobozy, 2015; Saric, 2015; Schutz y Pekrun, 2007; Schutz y Zembylas, 2009; Sutton y Wheatley, 2003; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; Zembylas, 2007b; Zembylas y Schutz, 2016).

Son múltiples los motivos por el que estos estados mentales han llamado la atención. Uitto, Jokikokko & Estola, (2015), señalan cinco grandes ámbitos de interés: las emociones, la identidad y desarrollo profesional; bienestar docente, agotamiento emocional y burnout; las emociones de los docentes en contextos sociales, históricos y políticos; influencia del comportamiento de los maestros sobre las emociones de sus estudiantes; inteligencia emocional, las habilidades emocionales y conocimiento; y procesos de regulación emocional. Además, se ha visto la importancia de estos estados mentales para diversos aspectos de la tarea de enseñar que se desarrollan en el aula (Bächler y Pozo, 2016; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013; De Sixte & Sánchez, 2012; Funes, S., 2016; Timostsuk, Kikas & Normak, 2016), espacio altamente complejo (Doyle, 1986) donde el profesor debe hacer frente a una serie de contingencias que surgen constantemente ante lo cual los aspectos emocionales constituyen un recurso importante (Atkinson y Claxton, 2010).

Cabe relevar de manera especial, que el interés por las emociones ha estado íntimamente relacionado con la preocupación por el efecto negativo que ha tenido sobre la salud mental de los profesores la implementación de directrices propias de la empresa privada en educación (Carnoy, 1998; Cornejo, 2012; Donoso, 2005, Tsang, 2014),

cuestión que en nuestro país ha ocurrido de manera particular, al punto que dicha experiencia ha sido señalada como un verdadero experimento educativo (Redondo, 2005).

En otro orden de cosas, el estudio de estos estados mentales es un tema complejo. Esto porque en su intento de comprensión se tensionan diversas dicotomías que han caracterizado al pensamiento del mundo moderno respecto de la comprensión de la mente, tales como cuerpo/mente, cultura/naturaleza y, por supuesto, cognición/afecto. Como consecuencia, este campo está cohabitado por distintas teorías y conceptualizaciones (Scarantino, 2015). Muy posiblemente sea esta complejidad lo que permite comprender que en educación son escasos los trabajos que muestran claridad conceptual respecto de este tema (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015). Además, los estudios realizados en este ámbito han mostrado una desconexión importante con lo realizado en el ámbito más amplio de las ciencias psicológicas en relación a las emociones (Saric, 2015). En dicho terreno se ha levantado evidencia que apunta a que la ontología de este tipo de afectos es eminentemente subjetiva, ya que éstos serían contruidos por la mente a partir de ciertos aspectos de la vivencia personal (Barret, 2018).

Efectivamente, la labor realizada por Lisa Feldman Barrett durante las últimas décadas ha hecho evidente que estos estados mentales corresponden construcciones subjetivas (o psicológicas) y no hechos objetivos. En este sentido ha mostrado la “paradoja de la emoción”, esto es, que mientras para la ciencia ha sido infructuoso encontrar huellas claras y objetivas de las emociones, las personas sí son capaces de

reconocerlas. Los estudios realizados por Barrett han concluido que las emociones son interpretaciones realizadas espontáneamente en un determinado momento y que dichas interpretaciones son efectuadas recurriendo a dos componentes fundamentales: un “afecto nuclear” (“core affect”), constituido por un resumen de señales interoceptivas, y un sistema de conceptualización (Barrett, 2018; Barrett & Russell, 2015). Es así como, considerando el lugar que le caben a estos elementos en la constitución de estos estados mentales es posible inferir el rol protagónico de la fenomenología en el surgimiento de las emociones, es decir, de aquella información cualitativa que se experimenta a partir de señales que provienen del cuerpo en un determinado momento. Por otra parte, estos hallazgos han reconocido que las señales entregadas por la red interoceptiva cumplen una función gravitante en la construcción de los significados (Barrett, 2018). Otra consecuencia de estos descubrimientos es que los diversos aspectos que habían sido visualizados como constitutivos de las emociones, sus “componentes”, tales como los aspectos expresivos y fisiológicos, han sido desestimados como tales por la evidencia. En cambio, la experiencia subjetiva sí ha sido reconocida como su elemento esencial (Barrett, 2018; Barrett & Russell, 2015). Además, estos descubrimientos han hecho ver las debilidades de intentar describir estos estados mentales solo a través de palabras emocionales, pues al hacerlo quedan ocultos los elementos que las constituyen (Barrett, 2004; 2018; Lieberman, 2019). A propósito de esto último, Lieberman (2019), en un análisis de las investigaciones realizadas sobre emociones en el último tiempo, destaca que pese a que la experiencia emocional ha sido reconocida como el aspecto más relevante

a investigar sobre este fenómeno solo ha acaparado la atención del 2,8% de los estudios realizados.

Paralelamente, cabe destacar que los descubrimientos de Barrett son congruentes con el aporte que ha hecho la psicoterapia humanista, en términos de la conexión que esta perspectiva ha documentado entre el cuerpo experimentado y los significados (Gendlin, 1999). Esta aproximación terapéutica ha evidenciado también como la atención a las sensaciones corporales en tiempo real favorece un mayor nivel de autoconsciencia y, por lo tanto, una mayor habilidad para actuar sobre las emociones (Naranjo, 1995). Como consecuencia, el desarrollo de esta competencia permite a las personas aumentar su nivel de flexibilidad para comportarse lo cual influye favorablemente sobre su salud mental (Naranjo, 1995; 2001).

De esta forma, la fenomenología y el cuerpo experimentado cobran un especial interés en el estudio de las emociones, sea porque constituye un elemento fundamental en su constitución y, por ello, para su descripción y el desarrollo de investigación sobre esta materia; o porque se ha visto que la consciencia (autoconsciencia) de tales aspectos está íntimamente relacionado, dentro de otros aspectos, con el bienestar de las personas. Sin embargo, los trabajos realizados en el ámbito educativo no han hecho eco de los antecedentes provenientes del campo más amplio de las ciencias psicológicas y que han socavado los supuestos que sobre estos estados mentales prevalecieron hasta hace muy poco tiempo atrás (Ekman y Friesen, 1971; Ekman y Oster, 1979). Pareciera ser que, en muchos casos, aún se supone que las emociones son hechos objetivos. Además, la

totalidad de estos trabajos solo utilizan palabras emocionales para la descripción de la experiencia emocional, sea cual sea la aproximación conceptual. Respecto de lo primero, es muy común encontrar trabajos que consideren las emociones como variables que se relacionan con otras variables, ya sea como causa, efecto o de manera ecológica (Becker, Keller, Goetz, Frenzel y Taxer, 2015; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013; Bullough, 2012; Bullough & Pinnegar, 2009; Frenzel, 2014; Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández-Barrocal, 2017; Timostsuk, Kikas & Normak, 2016). En cierta forma, se trata de un esfuerzo que busca ubicar la emoción en un espacio objetivo donde éstas constituyen también hechos objetivos. Segundo, es muy probable que el uso exclusivo de palabras emocionales para describir estos estados mentales se explique porque se asume que tras vocablos como “rabia”, “pena” o “alegría” corresponden experiencias bien delimitadas unas de otras. En ese sentido, se ha señalado que más que estudios sobre experiencia emocional éstos serían trabajos sobre el vocabulario emocional que manejan los sujetos investigados (Saric, 2015).

Las investigaciones no se han detenido de manera detallada en los aspectos fenomenológicos como parte central de la experiencia emocional de los profesores, es decir, en función de sensaciones que se experimentan en el cuerpo y de su estrecha relación con las interpretaciones que se hacen en un determinado momento. Cabe destacar que si bien algunos trabajos que responden a un enfoque postestructuralista y feminista reconocen la relevancia del cuerpo en las emociones (Zembylas, 2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2007b), éstos lo hacen principalmente en relación a su función discursiva (Arévalo e Hidalgo, 2015; Bolívar y cols., 2015; Elbaz-Luwisch, 2004; Martínez-Calvo y

González-Ávalos, 2016; Searle- White y Crozier, 2011; Tarruella y Rodríguez, 2008), sin detenerse de manera detallada en la fenomenología de la experiencia emocional, tal como se entiende en este trabajo.

Por último, cabe destacar que una buena parte de los estudios realizados sobre emociones de profesores han documentado el influjo que ejerce la cultura sobre estos estados mentales (Fried, Mnasfield y Dobozy, 2015; Schutz, 2014; Sutton & Wheathley, 2003, Zembylas, 2004). Sin lugar a dudas, ésta ha sido una de las aristas más abordadas de este campo de interés. Asimismo, bajo un marco comprensivo que resulta totalmente complementario a lo señalado anteriormente también se ha documentado el carácter “cognitivo” o evaluativo de las emociones de los docentes (Becker, Keller, Goetz, Frenzel & Taxer, 2015; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007; Tsang & Kwong, 2016). Por otra parte se ha desarrollado un extenso trabajo en torno a los significados que están a la base de estos estados mentales (Schutz & Zembylas, 2009). Sin embargo, son pocos los estudios realizados sobre este tema en nuestro país (Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa, Geisse, 2004; Ibáñez 2001; Poblete, López y Muñoz, 2019; Zenteno-Osorio y Leal-Soto, 2016), situación que exige dirigir el esfuerzo en esta línea. Además, si bien la influencia de factores biográficos sobre el surgimiento de las emociones de los docentes ha sido señalado como una variable relevante en algunos trabajos (Schutz, Autman & William-Johnson, 2009; Sutton & Wheathley, 2003), no se observa un desarrollo investigativo específico en esta línea.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo es la experiencia emocional de docentes chilenos en el aula, en términos de su fenomenología y significados?

¿Cómo se relacionan los aspectos culturales y los aspectos biográficos de los docentes con su experiencia emocional en el aula?

III. OBJETIVOS

1. Objetivo General

Conocer la experiencia emocional en aula y sus significados, en profesoras de la Región Metropolitana.

2. Objetivos Específicos

2.1 Describir los aspectos fenomenológicos de la experiencia emocional de profesoras en aula.

2.2 Describir y analizar los significados construidos por profesoras sobre su experiencia emocional.

2.3 Explorar la conexión entre el contexto cultural y los aspectos biográficos de las profesoras con su experiencia emocional en aula.

IV. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es relevante debido a la amplia gama de inquietudes que giran en torno al estudio de emociones de los profesores, tales como el desgaste emocional, la identidad del profesor, la inteligencia emocional, entre otros. En la medida que se cuente con un método de descripción más preciso de éstas será posible investigarlas con más profundidad. Un acercamiento más detallado que el realizado solo en base a palabras emocionales entrega elementos más concretos para transferir a los profesores el acervo ya acumulado en relación a esta temática, de manera que estos actores puedan recurrir de mejor forma a sus emociones como herramienta de autocuidado y gestión en el aula. Por otra parte, dado que estos estados mentales están condicionados por la cultura y que en nuestro país es un campo poco cubierto en esta materia, el trabajo entrega luces sobre cómo abordar esta temática en el medio local.

Finalmente, el estudio amplía la mirada sobre las emociones de los docentes, incorporando una conceptualización que permite integrar las dicotomías individuo/cultura, cognición/afecto y cuerpo/mente y que se encuentran fuertemente tensionadas en los trabajos sobre estos estados mentales.

V. CONTEXTUALIZACIÓN

Nuestro problema de estudio debe ser contextualizado al interior de los diversos cambios culturales que han estado generándose a nivel global desde mediados del siglo XX. Se trata de transformaciones de diverso orden que de alguna manera han intentado ser descritas a través del prefijo “post” pero que en definitiva se suele resumir como una globalización de la información, las comunicaciones y la tecnología. Sin embargo, dicha concepción contiene un grado importante de ingenuidad pues la lectura implicada en ésta asume que las sociedades han alcanzado un nivel máximo de conocimiento y que solo que queda disfrutar de dichas bondades. Y nada más lejos de aquello. Tras el fenómeno de globalización hay sobre todo una nueva forma de capitalismo, caracterizado porque el conocimiento y la tecnología han pasado a ser tanto los ingredientes principales de producción como una nueva forma de riqueza (Hargreaves, 1997; Mejía, 2008). A su vez, desde un punto de vista político este escenario resulta especialmente complejo, pues ha transformado de manera imperceptible las interrelaciones que sostienen a nuestra sociedad y, por tanto, el control del capital, trayendo como consecuencia una “reestructuración en la comprensión de nuestra realidad así como de las resistencias que deben ser creadas para poder apropiarse de la vida y construir el poder en otro sentido” (Mejía, 2008).

Por otra parte, fruto de este escenario, las ideas neoliberales se han instalado en aquellas instituciones que regulan el mercado a nivel internacional, influyendo profundamente en la manera que las personas interpretan el mundo. Dicho proceso lo vivió

nuestro país hace casi cuarenta años durante el periodo dictatorial y pese a la violencia con que fueron impuestas tales ideas, terminaron por ser asimiladas por la mayor parte de población, asumiendo una postura totalmente individualista y hedonista de ver la vida que perdura hasta el día de hoy (Agacino, 2013; Albornoz, 2015).

Obviamente, que las transformaciones descritas llegaron también al ámbito educativo generando en ésta una profunda transformación. Básicamente tales cambios se relacionan con la materialización de políticas educativas inspiradas en la empresa privada e implementada a través de diversos organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio (Hargreaves, 1997; Mejía, 2006). En este proceso nuestro país ha ocupado un rol preponderante, siendo calificado por algunos como un verdadero experimento social, básicamente en términos de la implementación de políticas educativas fundadas bajo una lógica neoliberal (Redondo, 2005).

De manera más específica, una forma de entender el contexto donde se lleva a cabo esta investigación es recurriendo a los cuatro pilares sobre el cual se ha sostenido el sistema educativo chileno desde hace casi cuarenta años (Assaél, J, Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M, 2011). Un primer pilar emanado desde la Constitución Política de Chile de 1980 en el que la educación no es descrita como una función del estado sino que más bien corresponde a un derecho y un deber de los padres a educar a sus hijos ocupando por tanto el estado un rol más bien cautelar. Un segundo pilar consistente en un proceso de descentralización y privatización iniciado durante la década de los ochenta que dejó a los establecimientos bajo responsabilidad de un

sostenedor municipal quien capta y gestiona los recursos del estado. A lo anterior habría que sumar bajo esta misma lógica el hecho de que el sistema también se abrió desde aquella época a que también se incorporaran privados como sostenedores. Un tercer aspecto corresponde a la instauración de un sistema de financiamiento fundado en la cantidad de estudiantes de cada establecimiento y su nivel de asistencia. Y un cuarto pilar, estructurado desde la década de los noventa consistente en la implementación y perfeccionamiento de un sistema medición de resultados académicos, aplicado a los estudiantes año a año, cuyos resultados son difundidos a través de diversos medios de comunicación (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberrigara, Fernández, Gómez, Hidalgo y Lagos, 2015).

Por otra parte, si bien durante los primeros gobiernos democráticos se implementaron algunas medidas orientadas a recuperar los derechos perdidos durante la dictadura, en las últimas décadas se han ido introduciendo de manera creciente diversas medidas en la lógica gerencial, propia del mundo privado y comúnmente denominada como la New Public Management tales como las mediciones del desempeño, el uso de incentivos y sanciones económicos en función de los resultados, flexibilidad laboral, entre otras. A su vez, se construyen estándares de desempeño de docentes orientados a responsabilizar a los docentes por los resultados de los estudiantes.

Finalmente, el surgimiento de los movimientos estudiantiles que irrumpieron en los años 2006 y 2010, demandando acciones concretas para superar el alto nivel de inequidad del sistema dio pie a la generación de las condiciones para producir un cambio regulatorio sustantivo al sistema. Sin embargo, nuevamente tales normativas se

caracterizaron por ahondar en el tipo de regulaciones propias del New Management Publico tales como “la estandarización, medición intensiva y rendición de cuentas” (Cornejo y cols., 2015).

CAPÍTULO DOS: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

I. EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO AMPLIO DE LAS CIENCIAS PSICOLÓGICAS

1. Introducción

Previamente a entrar al campo específico de la experiencia emocional en profesores y a fin de perfilar adecuadamente este trabajo resulta conveniente realizar un acercamiento general a los estudios que sobre este tema se ha desarrollado en el ámbito más amplio de las ciencias psicológicas. Lo anterior se hace especialmente necesario debido a tres motivos: la diversidad de enfoques con que se ha desarrollado la indagación sobre las emociones de profesores, la pobreza conceptual que se ha observado en la gran mayoría de este tipo de trabajos y la falta de conexión entre éstos y la discusión que sobre este tema se lleva a cabo en un ámbito más amplio (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015; Uitto, Jokikokko & Estola, 2016). Sobre los dos primeros motivos ahondaremos en el siguiente capítulo, mientras que en éste nos haremos cargo del tercero, pues resulta del todo lógico considerando el panorama descrito, que es fundamental realizar una revisión de lo que actualmente se está señalando sobre este tema antes de analizar lo que está ocurriendo en el ámbito propiamente educativo.

En las últimas tres décadas se ha desarrollado un interés y avance cada vez más creciente sobre las emociones desde distintos puntos de vista (Barrett, Lewis & Haviland-Jones, 2015; Belli, 2011; Scarantino, 2016), cuestión que ha provocado que en la actualidad coexistan una gran cantidad de miradas en torno a éstas, todas ellas fundadas

no solo en hallazgos que muchas veces se tensionan entre sí sino que también en distintas epistemologías, haciendo finalmente de este campo un terreno bastante denso y complejo. A lo anterior habría que agregar que los aportes más recientes sobre este tema cuestionan radicalmente las premisas más elementales de lo que se suele aceptar hasta el día de hoy por “emoción”, asunto sobre el cual nos abocaremos más adelante.

A continuación se realiza una revisión general de lo que se ha estudiado sobre las emociones en el contexto de las ciencias psicológicas, incorporado también algunos aportes provenientes de la filosofía, la psicoterapia y la neurociencia. En primer lugar se clarifican algunos conceptos básicos y se describen algunas características distintivas de las emociones que se reconocen actualmente. A continuación, se presentan diversos antecedentes que han contribuido a la discusión en torno a la dicotomía naturaleza y cultura que ha estado presente en el estudio de las emociones. Luego, se profundiza en las dicotomías cuerpo/mente y cognición/afecto, mostrando algunos antecedentes que han permitido ir superándolas. En seguida, con el fin de dirigir la atención sobre los aspectos fenomenológicos¹ de la experiencia mental, se hace referencia a dos distinciones

¹ La palabra “fenomenología” y términos afines son utilizadas de diferente forma en este texto. En primer lugar, a través de este término se hará referencia a ésta en tanto corriente de la filosofía, particularmente en su versión husserliana, cuyo foco e interés apunta al estudio de “lo dado” de la experiencia mental, sin la presencia de presuposiciones, ni de sentido común, ni científicas, ni tampoco de la existencia de un mundo natural. Es decir, la fenomenología corresponde al estudio de lo que asoma directamente a la consciencia (Ferrater, 2014). Por otra parte, tal como se utiliza en este apartado, las palabras “fenomenológica”, “fenomenológica” o “fenoménica” son utilizadas para hacer referencia a las cualidades subjetiva de la experiencia, tales como la rojez del rojo, lo doloroso del dolor o el sentir de los afectos. También, dicha palabra se utiliza para hacer referencia a un enfoque psicoterapéutico (el enfoque humanista existencial, o fenomenológico experiencial o simplemente humanista) que se inspira en la fenomenología husserliana. Por último, el término “fenomenológico” es utilizado para hacer referencia a una perspectiva metodológica que se caracteriza por considerar el marco de referencia de las personas, es decir, es utilizada prácticamente como sinónimo de subjetividad. Esta última acepción es frecuentemente utilizada en el ámbito de las ciencias sociales.

provenientes de la filosofía de la mente. Posteriormente se revisan los aspectos centrales de la teoría de la emoción construida (Barrett, 2018; Barrett y Russell, 2015), desde la cual es posible inferir la relevancia de la dimensión fenomenológica de la mente para comprender la génesis de dichos estados mentales. Por último, al finalizar este apartado, se destacan algunas ideas provenientes del enfoque humanista existencial en psicoterapia que permiten efectuar una comparación entre dicha aproximación terapéutica y la teoría de la emoción construida en relación al tipo de conocimiento que ambas cultivan, todo lo cual permite relevar el estudio de las emociones de los docentes y particularmente de los aspectos fenomenológicos que las constituyen, como un aporte al conocimiento requerido para el trabajo educativo.

2. ¿Qué se entiende por emoción?

Pese a su presencia cotidiana, a la sensación de realidad con que surgen y al evidente influjo que ejercen sobre nuestra vida y sobre quienes nos rodean, no se observa en la actualidad un consenso total en la conceptualización de las emociones, ausencia de claridad que además se extiende hasta el terreno más general de lo que comúnmente se conoce como “afectividad”. Por ello, es importante hacer referencia en primer lugar a la categoría “afecto” que suele utilizarse para señalar una amplia variedad de estados mentales de naturaleza cualitativa tales como los estados de ánimo, la motivación, los

sentimientos o las emociones (Oatley y Jenkins, 1996; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Rosemberg, 1998). Por otra parte, a diferencia de lo señalado anteriormente, es común encontrar los términos “emoción” o “emocional” utilizados como sinónimos de “afecto” o “afectivo” respectivamente (Oatley, 2004; Sroufe, 2000), es decir, utilizados para hacer referencia a la categoría general del cual forma parte, cuestión que evidentemente induce a confusión². Además, el significado gramatical de los términos “afecto” o “afectivo” refiere especialmente a reacciones como el cariño, el amor o similares (RAE, 2018), acepción que en ocasiones suele ser erróneamente utilizada también en la literatura psicológica puesto que en este ámbito “afecto” alude a vivencias que se experimentan tanto de manera “positiva” (o agradable) como “negativa” (o desagradable). Por tanto, es importante destacar que en este texto se utilizará el vocablo “emoción” en un sentido restringido, haciendo alusión a un tipo particular de afecto de características bastante delimitadas, tal como lo documenta la investigación contemporánea sobre el tema (Barrett, 2018; Damasio, 1999).

En un intento por describir una emoción, Chóliz (2005, p. 4) la define como una “experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo”. Esta definición resulta interesante como un primer acercamiento al tema pues otorga un lugar central a la dimensión fenomenológica en la comprensión de estos estados mentales y, a su vez, hace

² Pese a que en este texto se realiza un esfuerzo por delimitar estos dos vocablos muchas veces resulta imposible puesto que es común el uso de la palabra emoción como afecto.

referencia a tres dominios diferentes de respuestas que participarían de dicho proceso. El primero referido a aspectos netamente mentales, el segundo al mundo de los comportamientos (conductas y expresiones emocionales) y el tercero, que alude al sustrato biológico implicado. Según esta definición, en las emociones participarían distintos niveles de complejidad lo cual impone un problema de orden epistemológico en términos de poder dilucidar si éstas son hechos objetivos o subjetivos.

Esta variedad de niveles que caracteriza a estos afectos explica muy probablemente la existencia de diversas maneras de comprenderlos. Así, por ejemplo, los estudios bien podrían clasificarse en directa relación a los componentes anteriormente mencionados. Algunos autores han centrado sus trabajos en el sistema cognitivo-subjetivo (Lazarus, 1991), otros en su sistema conductual-expresivo (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1982) y otros en su sistema fisiológico-adaptativo (Damasio, 1999). Scarantino (2016) en cambio, dibuja un árbol genealógico desde la filosofía de las emociones compuesto por tres ramas fundamentales que representan a tres tradiciones distintas en la manera de entender estos estados mentales a lo largo de la historia. Una primera tradición que él denomina de Tradición de la sensación³ (Feeling Tradition) caracterizada por concebir las emociones

³ Melamed (2016) destaca que el término “feeling” no es simple de traducir al español pues tiene dos posibilidades razonables de traducción para efecto de este texto: “sentimiento” o “sensación”. Sin embargo, ninguna de las dos resulta plenamente satisfactoria. Se ha preferido utilizar acá “sensación” en tanto se acerca más a la idea de sentir algo y más precisamente, sentir algo en el cuerpo, tal como lo entiende W. James (1884), uno de los representantes de esta tradición. No obstante, Melamed (2016) señala que el término “sensación” se refiere solo a una subclase de elementos que están subsumidos bajo el término anglo “feeling”. Por otra parte, el término “feeling” también podría intercambiarse por el término “sentimiento” pero se confundiría con otro tipo de afecto descrito por la literatura psicológica. Por ejemplo, Damasio (1999) propone una importante diferencia entre emoción y sentimiento, entendiendo emoción cambios corporales que ocurren fuera de la consciencia y sentimiento cuando dichos cambios acceden a la consciencia.

como una sensación, esto es, “una experiencia consciente o una sensación o una cualidad subjetiva o un quale o algo como eso” (Scarantino, 2016, p. 7). Cabe destacar además que el conocimiento popular reconoce de manera intuitiva esta idea como la más pertinente para describir estos hechos mentales (Scarantino, 2016). Luego, identifica la tradición motivacional (Motivational Tradition) que concibe las emociones como estados motivacionales distintivos o patrones particulares de comportamiento, es decir, como “modos de comportamiento”. Finalmente, identifica la tradición evaluativa (Evaluative Tradition) que plantea que las emociones se distinguen entre sí por la evaluación que cada una de ellas implica. Evaluación que es entendida como “una cognición, una interpretación, un juicio, un pensamiento, una interpretación o algo de ese tipo” (Scarantino, 2016, p. 24), de las circunstancias que las activan.

No obstante, pese a la diversidad existente respecto de la manera de entender este objeto de estudio hay varios aspectos sobre los cuales existe cierta coincidencia. En primer lugar, las emociones pueden ser descritas como un tipo particular de afecto que en términos generales se caracteriza por su breve duración en el tiempo y por una mayor intensidad y claridad (Ekman, 1992; Linnenbrink & Pintrich 2002; Oatley y Jenkins, 1996; Rosenberg, 1998), cuestión que las hace especialmente notorias o salientes en relación a los demás afectos.

En segundo lugar, existe coincidencia más o menos general en caracterizar las emociones en base a dos dimensiones: valencia e intensidad. Valencia, que indica el agrado (valencia positiva) o desagrado (valencia negativa) con que se experimenta una determinada emoción. Por ejemplo, la alegría que suelo experimentar cuando me

encuentro en la calle con un amigo o amiga a quien corresponde a una emoción de valencia positiva puesto que se trata de algo que siento como agradable. Y, por otra parte, las emociones pueden ser caracterizadas por su intensidad, es decir, por el nivel de activación corporal involucrada (Aguado, 2005; Barret, 2018). A veces, podemos sentir una rabia que nos desborda y otras veces, dicha emoción puede resultar casi imperceptible. Cabe destacar que, desde la filosofía se ha destacado que la valencia constituye el elemento central de las emociones, su fuerza motriz, aquello que proporciona su “calor” (Charland, 2005), cuestión que bien puede entenderse como una referencia al rol que cumple la dimensión fenomenológica de la mente en la caracterización de estos estados mentales. Por otra parte, el hecho de que toda emoción pueda ser descrita a través de su valencia implica que dichos estados mentales pueden ser considerados como valoraciones, en el sentido de que, por ejemplo, si la emoción experimentada ante algo es de valencia negativa, la evaluación (o valoración o juicio) de ese objeto por parte de quien la experimenta es también negativa (Aguado, 2005).

En tercer lugar, es comúnmente aceptada la idea de que las emociones surgen de manera espontánea, fuera del control consciente. Joseph Le Doux, por ejemplo, ha documentado que éstas se activan desde estructuras subcorticales, principalmente la amígdala, que procesan rápida y automáticamente la información sin que sea necesaria la participación de estructuras superiores. Así,

Las emociones son cosas que nos suceden más que cosas que hacemos que ocurran (...) Tenemos poco control directo sobre nuestras reacciones emocionales. Cualquiera que haya tratado simular una

emoción, o que haya observado una emoción falsa, sabe muy bien de la inutilidad de ese tipo de intento. Si bien el control consciente sobre las emociones es débil, éstas pueden llegar a inundar la conciencia. Esto es así porque el cableado del cerebro en este momento de nuestra historia evolutiva es tal que las conexiones desde los sistemas emocionales hasta los sistemas cognitivos son más fuertes que las conexiones desde los sistemas cognitivos hasta los sistemas emocionales (Le Doux, 1998, p. 19).

No obstante lo señalado anteriormente, resulta útil el aporte que realiza Paul Ekman quien en base a sus estudios sobre microexpresiones emocionales, distingue entre emociones genuinas, es decir, aquellas que se activan espontáneamente, y otras que no, y que corresponden más bien a intentos de simulación de éstas (Ekman, 1985). De esta forma, es razonable pensar que las emociones genuinas informan, más allá de nuestras palabras y conductas voluntarias, de nuestras más auténticas preferencias y rechazos en tanto que surgen desde lo más hondo de nuestra experiencia mental.

Cuarto, las emociones suelen experimentarse con diferente grado de consciencia. Cabe destacar que desde un punto de vista evolutivo, la capacidad de tener consciencia de las emociones es considerada como el aspecto más tardío en nuestra especie, tanto filogenética como ontogenéticamente, cualidad ligada al desarrollo del cerebro que muy posiblemente explique la asombrosa capacidad de autoconsciencia que caracteriza al ser humano en comparación con la otra especie (Aguado, 2005) y que, en lo concreto, reporta a éste la posibilidad de actuar de manera flexible y no rígidamente determinada por la

biología ante los diferentes desafíos del medio (Damasio, 1999). A su vez, cabe hacer referencia que es justamente la consciencia que las persona pueden experimentar de sus emociones lo que ha dado pie al concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer en 1990, y popularizado posteriormente por Goleman en 1995. Finalmente, en estrecha relación con todo lo anteriormente señalado, Barrett (2004) utiliza el término “granularidad” para referirse al grado de precisión con que se describen las emociones. Es así como algunas personas exhiben un alto nivel de claridad emocional (alta granularidad) en cambio otros las describen de manera más global (baja granularidad). Es importante señalar finalmente que el vocablo “experiencia emocional” suele utilizarse para hacer referencia a la vivencia consciente de sentir una emoción (Roselló y Revert, 2008).

Quinto, las emociones son consideradas como sensaciones que se sienten en el cuerpo. Fuchs (2013) destaca que la emoción se suele experimentar corporalmente, por ejemplo, como un apretón de garganta o un calor en las mejillas. Esta íntima conexión entre cuerpo y emociones ha sido documentada por diversos autores (Damasio, 1999; Denzin, 2009; Hochschild, 2008; Nummenmaa y cols. 2014) y Williams James, uno de los fundadores de la psicología, ya planteaba en 1884 que las emociones son inconcebibles sin considerar lo que se siente corporalmente cuando se las experimenta:

Si imaginamos una fuerte emoción, y luego tratamos de abstraer de nuestra conciencia de ella todas las sensaciones de sus síntomas corporales característicos, hallaremos que no nos quedó nada, ninguna «substancia mental» de la cual pueda ser constituida la emoción; todo lo

que nos queda es un estado frío y neutro de percepción intelectual
(James, 1884, p. 193).

A su vez, desde la neurociencia se ha mostrado que las emociones corresponden a cambios corporales, viscerales, musculo esqueléticos, endocrino-glandulares, neuroquímicos, etc. que activan al organismo para responder y mantener su equilibrio con el ambiente (Damasio, 1999), respuestas corporales que en algunas ocasiones afloran a la consciencia.

En sexto lugar, se acepta que las emociones siempre están referidas a un objeto, es decir, se consideran como estados mentales que cuentan con intencionalidad (Barrett, Mesquita, Ochsner, & Gross, 2007; Russell, 2009). En otras palabras, cada vez que nos emocionamos, lo hacemos por algo (Russell, 2003). Es así como Luisa se enojó porque su pareja llegó tarde, Federico entristeció porque su mejor amigo se ha ido a vivir al extranjero, Romina se puso contenta porque consiguió un nuevo empleo y Eduardo se llenó de orgullo cuando ganó el primer premio, etc.

Y séptimo, también se ha reconocido valor comunicativo de la emoción. Existen distintos antecedentes que muestran cómo la percepción de emociones en otra persona con quien se interactúa modifica la propia conducta. En esta línea se ha planteado la existencia de un fenómeno coevolutivo que sería fruto de un proceso de acoplamiento entre la expresión emocional del emisor y las reacciones emocionales en el receptor. Por otra parte, las “neuronas espejo”⁴ permitirían explicar de buena forma cómo las personas con

⁴ Tal como su nombre lo indica, las neuronas espejo corresponden a un grupo de neuronas motora descubiertas accidentalmente en la década de los noventa por el neurobiólogo italiano Giacomo Rizzolatti junto a su equipo, cuya particularidad es la de activarse al observar la ejecución de otro individuo,

solo observar a su contraparte son capaces de estimar los estados mentales de ésta, contribuyendo a la activación de respuestas emocionales acordes a ello (Aguado, 2005).

3. Del innatismo a la cultura

Una de las principales discusiones que se han realizado en el último tiempo ha sido sobre si el origen de las emociones es innato o cultural. Para entender esta discusión se hace necesario realizar una breve revisión sobre cómo éstas han sido estudiadas a lo largo del tiempo.

El principal antecedente sobre el estudio científico de las emociones fue publicado por Charles Darwin (1872) con el título “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” y que centraba su atención en el aspecto más observable de éstas. A partir de lo que él denominó el “principio de los hábitos útiles asociados” destacó el valor adaptativo de las emociones pues éstas permitirían la aparición de la conducta más adecuada para afrontar los desafíos provenientes del entorno. Asimismo, postulaba que existía una continuidad evolutiva entre las expresiones del ser humano y de las de otras especies, que las expresiones emocionales humanas eran universales e innatas y que eran producto del funcionamiento del sistema nervioso, ajenas por tanto a la voluntad (Aguado, 2005; Chóliz, 1995; Chóliz y Tejeros, 1994). Posteriormente, destaca el aporte de William

generando una simulación interna de dicha actividad y posibilitando la estimación del estado mental del individuo observado. En este sentido, estas estructuras son consideradas la base neuronal de la empatía (Rizzolatti, y Sinigaglia, 2006; Poblete y Bächler, 2016).

James (1884) realizado en los albores de la psicología y cuya claridad sigue alumbrando el trabajo actual sobre el tema. En un breve ensayo, James reflexionaba sobre el efecto de la activación fisiológica sobre la experiencia emocional, planteamiento que simultáneamente Carl Lange también propuso y que posteriormente discutiría Walter Cannon (Aguado, 2005; Rodríguez, 1998). Luego, desde la década de los sesenta del siglo pasado el interés por las emociones reapareció en torno al supuesto de la universalidad, desarrollándose un intenso trabajo en torno a su expresión y reconocimiento (Ekman y Friesen, 1971; Ekman y Oster, 1979). A partir de esta idea, se ha desarrollado un línea de investigación cuya influencia se extiende hasta nuestros días y que se relaciona con aspectos tales como la transversalidad cultural de estas expresiones, su desarrollo ontogenético, la participación de expresiones faciales en la comunicación social, entre otras (Aguado, 2005; Ekman, 1992; Ekman, Friesen & Ellsworth, 1982; Ekman y Oster, 1979). Estos estudios explicarían la universalidad de las emociones a partir de patrones motores seleccionados evolutivamente y que además tendrían un correlato neurofisiológico. Se trataría de “emociones básicas”, un número específico de emociones de carácter innato, que tendrían características expresivas y conductuales bien delimitadas, y que generarían determinados sentimientos que las diferenciarían entre sí (Aguado, 2005; Chóliz, 2005). Fruto de este tipo de trabajos, realizados principalmente a través del reconocimiento de emociones a través de fotografías y de la musculatura implicada en la expresión facial de éstas (denominadas “microexpresiones faciales”), se ha llegado a proponer una tecnología destinada a enseñar reconocimiento de emociones ajenas,

implementando incluso programas computacionales especialmente destinados para aquello (Aguado, 2005).

Como contraparte a esta mirada naturalista, otros autores han argumentado el carácter social, cultural e histórico de éstas. Bruner postulaba que diferentes contextos culturales construyen realidades emocionales distintas unas de otras y que los estados emocionales de cada persona aparecen en función de los contextos comunicativos establecidos durante su historia a través de compromisos con los demás, principalmente en relación a los intercambios tempranos con sus cuidadores, dinámica que puede ser comprendida como una “primera cultura”. Es así como el ambiente influiría de manera determinante sobre la manera de interpretar emocionalmente la vida, lo cual ocurriría en base a una suerte de matriz o rúbrica que el entorno ofrecería para tales fines (Bruner, 1986). Congruente con esta línea de pensamiento se ha generado una gran cantidad de evidencia empírica que muestra cómo al interior de contextos culturales distintos surgen modos diferentes de significar, percibir y sentir las emociones (Boiger & cols., 2018, Gendron, Roberson, van der Vyver, & Barrett, 2014; Lim, 2016; Rodríguez, 2015; Romero y cols., 2016). Un claro ejemplo de lo anterior, dentro de los muchos que existen, corresponde a un trabajo que observó diferencias sustantivas entre estadounidenses y chinos en relación a la manera cómo se experimentan las emociones asociadas a situaciones de un buen desempeño. Mientras los primeros se centran en la valoración individualista de los respectivos logros, fomentando el orgullo y la autoexpresión; los orientales ante tal tipo de situaciones, desalientan el orgullo y se centran en aspectos como el honor que dicha conducta conlleva para el colectivo o la familia, fomentando la

modestia y la alabanza para el otro (Mascolo, Fischer y Li, 2003). Más recientemente (Lim, 2016), se ha entregado evidencia respecto de diferencias en la valoración del nivel de excitación emocional entre miembros de culturas occidentales caracterizadas por una orientación al individualismo y culturas orientales caracterizadas por una orientación al colectivismo. Mientras que en las culturas occidentales se valora más una excitación emocional alta, en las culturas orientales la valoración es mayor mientras menos sea la excitación emocional. Finalmente, en esta misma categoría es posible incluir, aunque señalando las distancias epistemológicas correspondientes, los trabajos realizados desde la psicología social y específicamente de la psicología social crítica que incorporan el componente social en el análisis de las emociones y que al mismo tiempo cuestionan las premisas objetivistas de la psicología tradicional. Corresponden a aproximaciones construccionistas y postmodernistas que asumen el carácter construido de la realidad social. En este marco, en el que es posible observar una variedad de líneas de investigación con conceptos y posturas conceptuales distintas (Belli e Íñiguez-Rueda, 2008), se muestra cómo las emociones, al igual que otros aspectos de la realidad social, son finalmente hechos contruidos. Asimismo, cuestionan aspectos tales como el carácter natural (o innato), interno (o privado), pasivo (de que “solo se padecen”) de las emociones que predominan en la literatura (Belli, 2009, 2011). Estos acercamientos se interesan en la interacción entre los factores individuales o cognitivos y los factores sociales y “en los procesos de mediación que permitan pasar de un factor al otro” (Belli e Íñiguez-Rueda, 2008, p. 141). Este tipo de estudios, lejos de buscar leyes o principios que gobiernan a estos afectos, intentan retratar cómo las emociones se construyen y se modifican en la vida

cotidiana de los actores, enfocándose principalmente en la manera como éstas se comunican y son transadas entre los hablantes. Asimismo, han permitido documentar el papel que juega el lenguaje y el discurso en el proceso de construcción de las emociones lo cual, además, ha mostrado su carácter dinámico y de apertura.

4. Emoción: ¿Cuerpo o mente?, ¿Cognición o afecto?

Pese a los avances logrados sobre el conocimiento de las emociones en las últimas décadas, la dificultad para comprenderlas pasa muy probablemente por la omnipresencia que sigue teniendo en nuestra cultura el “dualismo de sustancias”. Dicha idea fue argumentada por Descartes en el s. XVII como una forma de sentar las bases filosóficas de la ciencia que comenzaba a desarrollarse en dicha época (Berman, 1997).

El “dualismo de sustancias” más conocido como “dualismo cartesiano” establece que, dado su carácter inmaterial, la mente no puede ser estudiada a diferencia del cuerpo y el mundo (*res extensa*) que sí pueden ser medidos y estudiados. Esta concepción de la mente (o el conocimiento) como esencialmente racional y no corporal ha sido objeto de un fuerte cuestionamiento durante las últimas décadas. Por ejemplo, el éxito que tuvo el concepto de “inteligencia emocional” se explica justamente porque permitió posicionar a la emoción como un ingrediente fundamental para actuar con “inteligencia” en la vida, concepto este último que hasta ese momento estuvo restringido exclusivamente al mundo de lo racional, de lo abstracto y de “lo frío”, exento del “calor” que proporciona la experiencia afectiva.

Por su parte, autores como Le Doux y Damasio, han documentado que el conocimiento tal como es concebido culturalmente en nuestros días, - es decir, que corre de mano de nuestra conciencia, aparte de nuestros afectos y cuya naturaleza sería esencialmente racional- es ineficiente para llevar adelante la mayor parte de acciones que realizamos cotidianamente (Damasio, 1999; Le Doux, 1998) y que el cerebro funciona principalmente de manera no consciente para poder garantizar nuestra supervivencia, siendo el funcionamiento consciente útil sólo para cuestiones bastante acotadas. Entonces, ¿Qué hay a la base de las decisiones que constantemente realizamos diariamente o de las ideas con que generamos cotidianamente?

Damasio, respondió hace veinte años a esta pregunta planteando la hipótesis de los “marcadores somáticos”. Este neurocientífico portugués señaló que a la base de nuestro razonamiento y de toma de decisiones estarían las emociones. Los “marcadores somáticos” corresponderían a señales de origen corporal (sensaciones) que fruto del aprendizaje le permite a cada individuo seleccionar la mejor alternativa ante una determinada circunstancia a partir de los diversos escenarios que el cerebro ha construido durante su historia para circunstancias análogas. Un marcador somático puede actuar como una alarma (o una sensación de valencia negativa) ante la posibilidad de seleccionar una decisión que, según escenarios análogos vividos, le ha traído al individuo consecuencias negativas; o bien, puede funcionar a la inversa, si la señal es de valencia positiva (agradable), se transforma en un factor que actúa como incentivo de adoptar una determinada decisión. Así la presencia de este tipo de señales aumenta la precisión y la eficiencia en la toma de decisiones. Estas decisiones pueden ser tanto de orden impersonal

o abstracta como de orden concreta e interpersonal, tal como es el caso del trabajo de aula que realizan los profesores.

En este sentido, Damasio señala, en sintonía con el concepto de “inteligencia emocional”, que la conducta interpersonal será más efectiva en la medida que cada persona haya construido mejores teorías tanto sobre su propio comportamiento como el de los demás cuestión que, a su vez, dependería de la calidad del contexto relacional donde dicha persona se haya desarrollado. Cabe destacar además que los marcadores somáticos se construyen principalmente durante la infancia y adolescencia, aunque la producción de éstos continúa a lo largo de toda la vida. Por otra parte, estos marcadores no siempre funcionan a la luz de la consciencia y actúan de manera implícita, cuestión que permite a este autor conectarlas con la intuición⁵, cuyo valor para el trabajo educativo ha sido destacado a través de la idea de un profesor que intuye soluciones para afrontar los desafíos que surgen en el dinamismo de una clase (Atkinson y Claxton, 2010).

Por otra parte, vale la pena mencionar el trabajo de Duncan y Barrett, (2007) en el que analizaron, en base al concepto de cognición ofrecida por Neisser⁶ el funcionamiento de las conexiones cerebrales implicadas en el “afecto nuclear”, que como veremos más adelante constituye para ellos la base de la emoción, concluyendo que éste es una propiedad intrínseca de todos los procesos denominados cognitivos y que, por tanto, afecto

⁵ Finalmente, cabe destacar que Damasio (1999) señala que los marcadores somáticos pueden funcionar en una relación directa y en vivo con el cuerpo como a través de mecanismos “como si”.

⁶ "El término 'cognición' se refiere a todos los procesos mediante los cuales (...) la información sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y usa" (Neisser, 1967, p.4).

y cognición (pensamiento) no son fenómenos distintos. Según estos autores, la diferencia entre ambos fenómenos mentales es básicamente fenomenológica, es decir, radica en la forma en que son experimentados.

Estos ejemplos han contribuido a desarmar las concepciones dicotómicas sobre la mente y que han excluido a la emoción y al afecto como parte de integral de su funcionamiento. Pese a ello, estas divisiones siguen estando presente incluso en la propia psicología. Prueba de ellos, es la separación que los distintos textos básicos de la disciplina hacen entre “procesos cognitivos” y “procesos afectivos”. O bien, la referencia permanente que se hace en distintas disciplinas, como en educación, a la “cognición” como algo distinto a la “emoción” o el “afecto”.

5. Aportes de la filosofía de la mente al estudio de las emociones

A continuación, nos referiremos brevemente a dos aportes provenientes de la filosofía de la mente que permiten orientar nuestra reflexión.

5.1. Las dimensiones fenomenológicas y representacional de la mente

En filosofía de la mente se suele hacer referencia, aunque con diferentes palabras dependiendo del autor, a dos dimensiones o propiedades de la mente: una representacional

y otra fenomenológica⁷. Para comprender con un poco más de detalle estas categorías es necesario hacer referencia al concepto de “intencionalidad”, sobre el cual profundizó el filósofo alemán Franz Brentano (1878-1917), uno de cuyos principales esfuerzos fue justamente identificar las características de los fenómenos mentales en contraposición a los fenómenos físicos (Bosch, 2011; Díaz, 2013). Para este autor, lo que caracteriza a los fenómenos mentales es su “intencionalidad”, es decir, que éstos siempre están referidos a algo. Para Brentano, todos los fenómenos mentales se caracterizan por tener intencionalidad y, por otra parte, el objeto de ésta siempre es representado de alguna forma, siendo la representación una característica íntimamente ligada a la intencionalidad (Bosch, 2011).

Sin embargo, distintos autores⁸ han señalado que la intencionalidad no es transversal a todo fenómeno mental. Rosenthal (1994), por ejemplo, identifica los estados mentales intencionales tales como los pensamientos o los deseos, los cuales se

⁸ Si bien la reflexión sobre la mente es de larga data, ésta resurgió con fuerza en los Estados Unidos desde los años sesenta del siglo pasado debido del desarrollo de la ciencia cognitiva (Berolegui, 2007).

caracterizan por un “que” o un objeto hacia el cual están dirigidos y sobre los que además se adopta una determinada actitud. Es decir, estados que tienen un objeto intencional. Y, por otra parte, identifica aquellos estados mentales no intencionales, sin un objeto intencional, tal como es el caso de las sensaciones o los sentidos. De igual forma, Moya (2006) diferencia estados intencionales, estados fenomenológicos, y estados mixtos, que contienen estos últimos tanto un contenido como una sensación que se experimenta.

A su vez, otros autores contemporáneos se inclinan por pensar que ambos aspectos son parte constitutiva de los diferentes estados mentales. Por ejemplo, Ray Jackendoff (1998) propone los conceptos de “mente fenomenológica” y de “mente computacional”. La primera alude a “la mente como lugar de asiento del percatamiento consciente, la experiencia del mundo y de las propias vidas interiores que llevamos, inaccesibles a los demás”, y la segunda entendida “como un lugar de soporte y procesamiento de la información” (Jackendoff, 1998, p. 19). Para Jackendoff ambas dimensiones son fundamentales para explicar la mente.

David Chalmers, ofrece dos conceptos diferentes de mente, un concepto fenoménico, “la mente como experiencia consciente y el de un estado mental como estado mental conscientemente experimentado” y un concepto que denomina como psicológico, “el concepto de mente como base causal o explicativa de la conducta” (Chalmers, 1999, p. 35). Al respecto, es relevante entender que el principal esfuerzo de este filósofo australiano apunta a esclarecer el “problema duro” de la consciencia, asumiendo que “un estado mental es consciente si está ligado a una “sensación cualitativa”, una cualidad

asociada de experiencia”, característica que son conocidas como “fenoménicas o qualia” (Chalmers, 1999, p. 26).

En otro intento por explicar el aspecto cualitativo o fenoménico de la consciencia, este mismo autor recurre al experimento propuesto por Frank Jackson en su artículo “Epiphenomenal Qualia”. Durante el siglo XXIII una investigadora llamada Mary lidera la investigación mundial sobre los procesos cerebrales responsables de la visión de color. Sin embargo, ella siempre ha vivido en su habitación de la cual nunca ha salido y, además, jamás ha podido ver en colores. Sólo puede ver el mundo en blanco y negro. Mary es capaz de saber todo sobre los aspectos físicos del cerebro relacionados con la visión cromática. En definitiva, Mary sabe todo sobre los problemas fáciles. Sabe todo acerca de cómo el cerebro discrimina los estímulos, integra la información y produce reportes verbales. Incluso sabe cómo las palabras que las personas utilizan para nombrar los colores corresponden a determinadas longitudes de onda. Sin embargo, hay algo que ella no puede saber cuál es la experiencia del color. Ella no sabe cómo se experimenta un color determinado tal como el rojo o el verde. De esta forma, es imposible deducir hechos de la experiencia consciente a partir del conocimiento de hechos físicos sobre el funcionamiento del cerebro (Chalmers, 1999). Como se puede ver, la experiencia consciente, su fenomenología, corresponde a un tipo de conocimiento muy diferente al conocimiento conceptual obtenido a partir del análisis físico o cerebral de los fenómenos visuales. Pese a lo anteriormente expuesto, es importante relevar que para este autor el concepto psicológico de mente resulta marginal para efecto de entender la cualidad consciente. Sin embargo, también enfatiza que ambos conceptos no son incompatibles

entre sí ni que uno u otro sea el correcto sino que, más bien, los dos tratan de aspectos diferentes de la mente (Chalmers, 1999).

Cercano a Chalmers en relación a estos planteamientos, el filósofo de la mente estadounidense John Searle es aún más extremo en su propuesta, señalando que lo que caracteriza a la consciencia (o la mente) es justamente su carácter fenoménico. “Hay un sentir cualitativamente especial allegado a cada tipo de estado consciente (Searle, 2017, p. 22) y cada uno de estos estados son denominados qualia”. Para Searle, todos los fenómenos conscientes corresponden a experiencias cualitativas, subjetivas y, por ende, todos corresponden a qualia⁹. Para él la consciencia consiste en una “serie de estados cualitativos” (Searle, 2017, p. 22). Ésta, y por lo tanto la mente, corresponde a una sola, y la división entre una consciencia que procesa información y otra de carácter fenoménica no corresponde. “La enorme variedad de formas de nuestra vida consciente será unificada en un único campo consciente. Ese campo, incluye sensaciones corporales como un dolor de rodillas o el sabor de la miel; incluye percepciones visuales como ver una rosa; e incluye el pensar en problemas matemáticos o en las próximas elecciones” (Searle, 2017, p. 179 y 180) y tras todos estos estados mentales hay algo que se siente.

⁹ El término “Qualia” (Plural de “quale”) fue propuesto por C. I. Lewis en 1929 y se refiere a las propiedades cualitativas o fenoménicas de los estados mentales y que han sido caracterizados como estados reales internos, privados y a los cuales solo quien los experimenta tiene acceso exclusivo a éstos siendo, por tanto, su realidad accesible solo desde una perspectiva en primera persona. En este sentido, dado que la ciencia es un conocimiento que se construye en tercera persona, los qualia tensionan significativamente los presupuestos que están en su base pues ésta se construye en tercera persona (De Brigard, 2017).

Para estos últimos autores existe un claro reconocimiento de la importancia de los aspectos fenomenológicos de la mente, otorgando además un menor peso comparativo a los aspectos representacionales, siendo éstos incluso desestimados, tal como ocurre en el caso de Searle. En relación a esta discusión, es interesante el aporte de Horgan y Tienson (2002), quienes rechazan frontalmente el “separatismo” entre ambos aspectos que postulan diversos autores contemporáneos. Por el contrario, ellos proponen la idea de la “intencionalidad de la fenomenología” y de la “fenomenología de la intencionalidad” que básicamente apuntan a la presencia de ambas y a la estrecha relación que existe entre éstas.

Como se puede ver, la distinción entre una dimensión fenomenológica de la mente y una dimensión representacional (o intencional) ha sido propuesta por diferentes autores, independientemente de los énfasis y de la relación que entre dichos aspectos se han planteado. Consecuentemente, como forma de facilitar la exposición del argumento que se sostiene en este trabajo, se recurrirá a estas dimensiones o propiedades, asumiendo una estrecha relación entre ellas. Por dimensión representacional consideraremos aquellas propiedades mentales que hacen referencia directa al mundo (por ejemplo, cuando pensamos en Valparaíso, podemos hacerlo en relación a sus cerros, escaleras, ascensores y otras características “objetivas” de esa ciudad) y, por otra parte, una dimensión fenomenológica, caracterizada por aquellas propiedades que cualifican¹⁰ los diferentes

¹⁰ Básicamente se trata de características que hacen referencia a las sensaciones que otorgan tonalidad a la experiencia y sobre las cuales no se ha avanzado mucho por la reflexión filosófica (Bächler, 2016). Dentro de éstas destacan aspectos como el color, olor y aroma (De Brigard, 2017).

estados mentales (por ejemplo, al pensar en la selva el sur de Chile, experimento placer disfrutando las diversas tonalidades de verdor y la frescura que transmiten sus árboles).

5.2. Conocimiento en “perspectiva de primera persona” y conocimiento “en perspectiva de tercera persona”

Esta distinción realizada por John Searle señala que la “perspectiva en primera persona” hace referencia a una modalidad de conocimiento que intenta despojarse o “depurarse” de toda subjetividad, la cual es compatible con las ciencias naturales pues sus objetos de estudios son “hechos brutos” cuyas características son intrínsecas a su naturaleza y su existencia no depende de un sujeto consciente. Sin embargo, la “perspectiva de tercera persona” no es compatible con el estudio de los estados mentales pues la existencia de éstos, su ontología, sí depende de un sujeto que los experimenta. Los estados mentales solo pueden conocerse con “perspectiva de primera persona” (García, 2014).

De esta forma, es posible concluir que el conocimiento que propio de la dimensión representacional de la mente es construido en perspectiva de tercera persona; y en cambio, aquel que surge de la dimensión fenomenológica ocurre en perspectiva de primera persona.

6. Teoría de la emoción construida

La revisión realizada sobre los estudios de emociones ha buscado exponer de manera general lo que suele estar más presente en la actualidad en la literatura sobre emociones. Sin embargo, esta manera de comprender estos estados mentales ha venido siendo cuestionada por una importante cantidad de evidencia. La investigación desarrollada durante las últimas dos décadas ha dejado al descubierto el hecho de que, lejos de constituir hechos objetivos e innatos, las emociones corresponden a construcciones psicológicas (Barrett, 2018; Barret y Russell, 2015).

Al respecto, se señala que la psicología contemporánea ha estado sumergida en la “teoría de las facultades”, una de las dos teorías intuitivas de la mente que han calado hondo en el curso de la historia de la disciplina. La teoría de las facultades, de tradición esencialista y propia del sentido común, supone que la mente consiste en una “colección de habilidades o facultades separadas e independientes, que reflejan procesos separados, cada uno con sus propias propiedades físicas distintas que son innatas (neuronas en una región cerebral, un circuito cerebral modular, o correlato corporal)” (Barret y Russell, 2015, p. 1). Básicamente, las distintas facultades corresponderían a una suerte de órganos diferentes unos de otros tal como ocurre con el cuerpo humano. Dicha manera de entender los eventos mentales ha influido sobre el estudio de las emociones incluso hasta nuestros días, asumiendo que las personas “tienen emociones”, es decir, que cuentan con mecanismos internos que permiten la activación de un conjunto específico de reacciones

y que una vez activadas pueden medirse de manera objetiva. Tal concepción prevalece notoriamente en la actualidad, no solo en los medios de comunicación masiva¹¹ sino también en las concepciones de connotados investigadores contemporáneos sobre el tema (Barrett y Russell, 2015). Sin embargo, la investigación más reciente ha permitido refutar los trabajos que sostienen esta forma de entender las emociones.

6.1. Realidad subjetiva de las emociones

En un extenso proceso de investigación realizado durante las últimas décadas y en la que se han utilizado tanto técnicas convencionales en base al reconocimiento de fotografías como la utilización de electromiografía facial (EMG), resonancia magnética funcional (fMRI) y estudios de metaanálisis con una considerable cantidad de estudios y de sujetos, se ha obtenido una evidencia contundente en dirección de que no existen “huellas” o marcadores (faciales y cerebrales) que permitan a cualquier observador identificar emociones ya sea propias o de otra persona. No se han encontrado expresiones o referentes cerebrales que guarden congruencia con lo que las personas señalan reportar cuando experimentan o reconocen “una emoción”. Dicha evidencia permite asumir que estos estados mentales carecen de una realidad objetiva (Barrett, 2017; Barrett y Russell,

¹¹ Al respecto, Lisa F. Barrett hace referencia a varios ejemplos, siendo posiblemente el más representativo de éstos la película “Intensamente” (Inside Out) de Pixar- Walt Disney, exhibida con gran éxito el año 2015 y que trata de la historia de Riley, una niña que debe mudarse con su familia a otra ciudad y en cuyo cerebro habitaban distintas emociones representadas cada una de ellas por varios personajes. Otro ejemplo es la serie de televisión “Lie to me” que trata de un equipo de investigadores que resuelve casos policiales detectando mentiras y analizando el comportamiento humano a través de la interpretación de los movimientos musculares del rostro (Barrett, 2018).

2015). En este sentido, se ha postulado la “paradoja de la emoción”, esto es, que mientras las personas son capaces de reconocer emociones con claridad, la ciencia, por otro lado, no ha podido encontrar criterios objetivos para confirmar la presencia de éstas (Barrett, 2006).

En contraposición a la teoría de las facultades se ha propuesto la “teoría de la emoción construida” que responde a otra teoría intuitiva (la “construcción psicológica” o solo “construcción”) que asume la mente como “un flujo continuo de actividad mental, o secuencias de estados mentales, que son causadas por un conjunto de procesos comunes o de dominio general” (Barrett y Russell, 2015). Esta forma de entender las emociones corresponde a la tradición de la sensación¹² (Feeling Tradition) en la que se ubican las propuestas de autores como Descartes, Hume, James, Lange, Damasio y otros, plantea básicamente que a la base de las emociones existe una sensación, un sentimiento característico, una cualidad o “quale” (Sacarantino, 2016).

Desde esta teoría se ha recurrido al término episodio emocional¹³ para referirse a aquello que las personas guiadas por el sentido común nombran como “emociones” enfatizando así la diferencia entre un hecho objetivo y uno construido por el observador. Bajo esta perspectiva más que intentar explicar en qué consiste una emoción el foco de atención se dirige a comprender cómo se construye un episodio emocional (Barrett 2018; Barrett y Russell, 2015).

¹² Cabe recordar que la traducción al español de “feelling” es compleja para efectos de este trabajo. Más arriba se realiza una breve reflexión al respecto.

¹³ Russell, propone un modelo circunplejo en base a las dimensiones valencia e intensidad que permite caracterizar lo que las personas distinguen como emoción, llamándole “episodio emocional prototípico” (Russell, 2009).

6.2. Teoría de la emoción construida: red interoceptiva, afecto nuclear y sistema de conceptualización.

A diferencia de lo que se suponía, los estudios mencionados anteriormente han mostrado que no existe homogeneidad en el surgimiento de emociones sino todo lo contrario: lo que hay es una total variabilidad. Por ejemplo, podemos llorar de tristeza porque algún ser querido ha fallecido o bien podemos llorar de rabia por la enorme frustración que nos ha ocasionado la derrota de nuestro equipo en una final de un campeonato importante. O bien podemos sentir rabia por lo primero y pena por lo segundo. Esta variabilidad es congruente con la forma que, desde fines de los años noventa aproximadamente, se concibe la manera en que por defecto funciona el cerebro, esto es, como un simulador cuyo objetivo es realizar predicciones. Se trata de una suerte de micro-pronósticos realizados en base a lo que “está ocurriendo” en cada momento para así predecir lo que ocurrirá inmediatamente después. Es decir, un simulador que construye, con base en la experiencia vivida, la realidad que experimentamos creando las imágenes más probables antes de que realmente las percibamos, proceso que permite un funcionamiento mucho más eficiente puesto que, de lo contrario, el cerebro debiera estar cotejando la enorme cantidad de información “sin forma” que recibe en cada momento desde los órganos sensoriales. Dicha construcción se realiza de manera implícita ocasionando que ésta sea experimentada como si fuera un reflejo fiel de la realidad. Además, este proceso de simulación siempre está sujeto a corrección puesto que el cerebro

constantemente está contrastando la información que obtiene de los inputs sensoriales con sus propias predicciones, corrigiendo las desviaciones en caso de que sea necesario y complejizando así este sistema de simulación (Barrett, 2018).

Para lograr lo anterior, este simulador está dotado de un “sistema de conceptualización” que permite darle coherencia a toda la información que proviene desde nuestros órganos sensoriales. Este sistema consiste en una colección de conceptos desarrollados durante la historia de vida de cada persona fruto de la interacción con el medio social y que permite otorgar significado a la información proveniente de los inputs sensoriales en un determinado momento y contexto. El sistema de conceptualización constituye la principal herramienta para otorgar significado a las entradas sensoriales de información y, en este sentido, no solo predice lo que está ocurriendo en el mundo sino que también lo explica (Barrett, 2018).

Pero el cerebro no solamente debe darle sentido a la información que proviene del exterior sino también desde el interior. Consecuentemente, este proceso de simulación opera de igual forma con las señales interoceptivas, es decir, que se activan fruto del movimiento de nuestro cuerpo, tanto de miembros de actividad voluntaria como involuntaria y que, como resumen, arrojan (en cada momento) sensaciones que se pueden describir en base a las dimensiones de valencia e intensidad. En términos psicológicos, la actividad global de estas señales internas se ha descrito como el “afecto nuclear”¹⁴ (Barrett, 2018; Barrett y Russell, 2015).

¹⁴ Recurriendo a estos mismos autores aunque desde una explicación más psicológica, a la base de un episodio emocional participan dos aspectos básicos, denominados “psicológicos primitivos”, que son comunes a otros procesos mentales. En primer lugar, participa el afecto nuclear (“core affect”), propio de

Cabe destacar que estas señales en ningún caso tienen como objetivo generar afecto¹⁵ sino que regular nuestras necesidades biológicas en base a nuestro “presupuesto corporal”. Este tipo de señales son producidas por una “red interoceptiva” que es intrínseca al cerebro y análoga a las redes propias de nuestros exteroceptores, aunque a diferencia de aquéllas, la red interoceptiva no cuentan con un “cableado” que permita captar sus señales con precisión. De esta forma, esta red realiza los mismos procesos de predicción y contraste que se han descrito anteriormente para el medio externo. Es decir, en su funcionamiento por defecto el cerebro simula sensaciones (“predicciones interoceptivas”) que no son reales (pero que sentimos como tales) en función de nuestro sistema de conceptualización que hemos conformado durante nuestra historia y en función de lo que está ocurriendo en cada escenario que vivimos (Barrett, 2018).

los mamíferos y, en segundo lugar, un sistema de conceptualización, prácticamente exclusivo de los humanos (Barrett, 2011; Barrett y Russell, 2015). El aspecto central de los episodios emocionales prototípicos es el afecto nuclear (“core affect), es decir, un núcleo común para todas las emociones y que puede ser descrito en base a las dimensiones valencia e intensidad (Barrett, 2011; Russell, 2009). El afecto nuclear corresponde a un flujo continuo de cambios corporales que ocurren en relación a las modificaciones del entorno, que la mayor parte las veces pasa desapercibido para quien lo experimenta, pero que bajo ciertas condiciones surge como lo que las personas denominan como “emoción” (Russell, 2009). Es posible concebirlo como un “barómetro neurofisiológico que resume la relación de un individuo con el medio en un determinado momento (...) y constituye la condición previa para las experiencias en “perspectiva de primera persona” del mundo y forma el núcleo de la experiencia consciente” (Duncan y Barrett, 2007, p. 2). El afecto nuclear es un “proceso preconceptual, un estado neurofisiológico, accesible a la conciencia como un simple sentimiento no reflexivo: sentirse bien o mal, sentirse aletargado o energizado” (Russell, 2009, p. 1264). Se trata además de un estado no intencional que está constituido por una serie de estados prototípicos primigenios. Finalmente, el concepto de “afecto nuclear” a diferencia de “emociones”, sí tiene un correlato neuronal lo cual permite resolver la paradoja de las emociones (Barrett, 2006).

¹⁵ El afecto es la forma que adopta la experimentación de tales señales interoceptivas, lo cual sigue siendo hasta la fecha un misterio para la ciencia (Barrett, 2018).

6.3. Afecto e interpretación de la realidad

Dichas sensaciones internas influyen de manera meridiana en como percibimos las cosas. Por ejemplo, podemos percibir una playa como un lugar idílico y relajante o bien como un lugar extremadamente peligroso y amenazante dependiendo de nuestra experiencia vivida en este tipo de lugares. En ese sentido, y pese a que ambos tipos de señales (externas e internas) actúan de manera integrada, la mayor parte de la veces la interocepción influye más que la exterocepción en la manera como interpretamos el mundo y, por ende, en la manera como nos comportamos (Barrett, 2018). Es así como, de manera concordante con el trabajo de Damasio (1999), esta autora argumenta que el afecto está en la base de las decisiones que tomamos (Barrett, 2018).

El cerebro humano está estructurado anatómicamente para que ninguna decisión o acción pueda estar libre de la interocepción y del afecto, sea cual sea la ficción que nos contemos sobre lo racionales que somos. La sensación corporal que sentimos ahora se proyectará hacia adelante para influir en lo que sentimos y hagamos en el futuro. Es una profecía elegantemente orquestada que se cumple por sí sola y que está encarnada nuestro cerebro” (Barrett, 2018. p. 113).

De ahí que Barrett señale que la actividad simbólica y representacional que comúnmente identificamos con la actividad cognoscente es solo un subproducto del

afecto, sentenciando que “el afecto está al volante y la racionalidad es solo una pasajera” (Barrett, 2018, p. 111).

En definitiva, el cerebro utiliza la información interoceptiva para incluir en su interpretación cualquier evento que puede tener un efecto sobre nuestro presupuesto corporal, cuestión que explica que el afecto sea un aspecto fundamental de la consciencia. El afecto influye de manera importante en nuestras vidas y quizás el ejemplo más notorio sea que cuando no contamos en la consciencia con explicaciones sobre las sensaciones de agrado o desagrado que experimentamos (afecto), “proyectamos” dicha información al mundo externo, interpretándola como proveniente de éste y no del estado interno, como efectivamente ocurre o experimentamos. Este fenómeno ha sido denominado como “realismo afectivo” el cual puede tener considerables consecuencias. Por ejemplo, se ha visto que los jurados denegaban con más frecuencia la libertad condicional a los presos cuando realizaban sus dictámenes inmediatamente antes de almuerzo, hecho que bien se puede interpretar como fruto de su estado interno de insatisfacción que genera el hambre. O bien, se ha visto que los postulantes a empleos son más rechazados por sus evaluadores en días lluviosos que en días soleados. El realismo afectivo nos suele hacer pensar que los diversos eventos del mundo son en sí mismos negativos o positivos y no como consecuencia de nuestro estado efectivo, lo cual explica el sinfín de interpretaciones y malinterpretaciones que hacemos de la vida (Barrett, 2018), situación que resulta absolutamente relevante para entender una serie de actividades de la vida cotidiana, como por ejemplo, la conducta de una profesora o profesor en la sala de clases.

6.4. Conceptualización de una emoción

El análisis realizado permite estructurar una explicación sobre el surgimiento de emociones y que precisamente no tiene que ver con algo “objetivo”, como un determinado gesto facial, una determinada actividad fisiológica o incluso una sensación predefinida para una determinada emoción. Según la “teoría de la emoción construida” estos estados mentales surgen a partir del significado que en un determinado momento y contexto, y de manera implícita y no deliberada, le otorgamos a las sensaciones que experimentamos internamente y a la información obtenida de los cinco sentidos, todo mediante nuestro sistema de conceptualización.

Para comprender esto con mayor detalle es necesario asumir que el proceso de conceptualización no ocurre en base a prototipos¹⁶, tal como generalmente se supone, sino en base a metas. Los “conceptos en base a meta” no responden a las características físicas de determinados hechos “objetivos” sino que a la función que tales hechos cumplen para nosotros. Los conceptos en base a metas son creados por el cerebro y no extraídos en base a casos reales del mundo. Además, son especialmente flexibles, maleables o dúctiles pues se adaptan a nuestros objetivos en contextos específicos (Barrett, 2018). Por ello es que, por ejemplo, podemos concebir una planta de copihues como un vegetal, un adorno, un símbolo nacional, un ser vivo que nos acompaña, entre muchas otras posibilidades. Según la teoría constructiva de las emociones, las emociones se construyen en base a conceptos

¹⁶ La comprensión del proceso en base a prototipos fue concebida en los años setenta y postula que los conceptos se construyen en base al mejor ejemplo de la categoría o al caso más frecuente (Barrett, 2018).

basados en metas. No detectamos emociones en un rostro de alguien ni las reconocemos en nosotros en base a una pauta fisiológica. Lo hacemos “prediciendo y explicando el significado de esas sensaciones basándonos en la probabilidad y la experiencia. Esto ocurre cada vez que oímos una palabra o emoción o nos enfrentamos a una serie de sensaciones” (Barrett, 2018, p. 146).

6.5. Significados, emociones y palabras

Los significados han pasado a constituirse en un aspecto central en el ámbito del estudio de la cognición (Pozo, 2008). Éstos, a diferencia de los intentos por entender la mente realizado por el cognitivismo, permiten tener una visión más integrada del comportamiento humano pues, básicamente, funcionan como articuladores entre la persona y su contexto socio cultural. Fruto del intercambio con la comunidad a la que se pertenecen, las personas elaboran versiones normativas que les permiten entender el mundo y la realidad cultural en que viven. A su vez, estos significados son constantemente revisados y reconstruidos a través de un proceso de negociación con quienes se interactúa cotidianamente. Es decir, los significados permiten que las personas entiendan la realidad en que viven pero, a su vez, son utilizados como herramientas que permiten transformar dicha realidad (Bruner, 1991).

Desde la teoría de la emoción construida, el afecto nuclear está a la base de la generación de los significados. Éste provoca que con apoyo de la conceptualización que

nos proporciona nuestra cultura interpretemos una determinada situación de una forma u otra.

Producto de la experiencia, el cerebro maneja un modelo sobre cómo será el mundo en el siguiente instante, creando significados a partir del mundo y de nuestro cuerpo, y para lo cual utiliza conceptos, creación que por otra parte responde a nuestro contexto sociocultural. “En cada momento de vigilia, el cerebro utiliza la experiencia pasada, organizada en forma de conceptos, para guiar nuestros actos y dar significado a nuestras sensaciones” (Barrett, 2018, p. 166).

“Las emociones son significados. Explican nuestros cambios interoceptivos y los sentimientos afectivos correspondientes en relación con la situación. Son una receta para la acción. Los sistemas cerebrales que implementan conceptos, como la red interoceptiva y la red de control, son la biología de la creación de significado. (Barrett, 2018, 167-168)

Por tanto, los conceptos emocionales tienen una realidad social y cultural.

Este último aspecto puede verse no solo en base a las diferencias de significación que, por ejemplo, revisábamos en un apartado anterior entre norteamericanos y chinos en relación a emociones como la vergüenza y el orgullo, sino también a través de la variabilidad que se puede observar respecto de la presencia de emociones distintivas entre culturas diferentes. Así, entre una enorme cantidad de ejemplos, en portugués existe el vocablo “saudade” que significa añoranza de algo amado; los daneses tienen la expresión “hygee” para referirse a experiencia de estar junto a los seres que queremos en un lugar

cómodo y acogedor; los haitianos no tienen ninguna palabra para la tristeza; y los esquimales no cuentan con una para para la ira (Barrett, 2018). La variabilidad de las palabras que utilizamos para hacer referencia a las distintas emociones que experimentamos se relaciona con el contexto, la historia y las características de cada persona y, por tanto, tales distinciones no constituyen categorías homogéneas en término de las sensaciones implicadas en ellas. Además, los sentimientos o los aspectos fenomenológicos que están a la base de palabras idénticas utilizadas por diferentes personas para hacer referencia a sus estados mentales de tipo cualitativo pueden ser muy diferentes entre sí. Por ejemplo, la categoría “cansancio” puede estar haciendo referencia principalmente a la intensidad (estar agotado) y, para otra, el foco puede estar en el malestar involucrado (desagradado). En este sentido, el uso de reporte en base a palabras no constituye una manera efectiva de indagar por el estado emocional. Experimentar “rabia” puede implicar sensaciones muy diferentes entre una y otra persona (Barrett, 2004; Barrett, 2018).

En relación a este mismo punto es importante destacar las palabras de Lieberman (2019, p. 28):

Aunque creo que los procesos evaluativos son en general conscientes en el sentido de ser procesos pre reflexivos, las palabras que usamos para caracterizar nuestra experiencia pre-reflexiva nunca son una caracterización completa de esa experiencia. Todos, excepto los más poéticos entre nosotros, tienden a poner una etiqueta simple o pocas palabras para caracterizar lo que es en realidad es una revisión masiva y

temporal de la manera en que estamos sintiendo. Yo puedo categorizar dos experiencias como "felices", pero el sentimiento fenomenológico puede ser radicalmente distinto. Etiquetarlos a ambos como felices nos dice algo sobre cómo se sintieron, mientras que entregan solo la punta del iceberg donde la mayor parte de la experiencia se deja 'sin decir'.

Finalmente, cabe destacar que la teoría de la emoción construida supone tres niveles: social, donde las palabras y la cultura tienen un rol protagónico; psicológica, que indica que las emociones están construidas en base a sistemas centrales tanto cerebrales como corporales; y neuronal en términos de que la experiencia genera conexiones con el cuerpo (Barrett, 2018).

7. Teoría de la emoción construida y dimensiones de la mente.

La teoría de la emoción construida ayuda a comprender varias cuestiones que resultan fundamentales para efectos de este trabajo. En primer lugar, que las emociones reflejan claramente la presencia de las dos dimensiones de la mente: fenomenológica y representacional. Fenomenológica porque estos estados mentales están contruidos psicológicamente por sensaciones corporales que proporcionan información cualitativa en términos de valencia e intensidad a quien las experimenta. Y representacional porque siempre son sobre algo (por ejemplo, alegría porque me gané un premio).

Según esta teoría, las emociones surgen de una conceptualización que aprendemos a realizar tempranamente a partir de la actividad de la red interoceptiva. Desde un punto de

vista de la realidad que tienen para quien las experimenta, el principal bloque constructivo de una emoción proviene de sensaciones. Reconocemos de manera implícita o explícita que estamos en presencia de una emoción porque experimentamos una sensación de agrado o desagrado. Tal sensación tiene una base corporal surgida del funcionamiento interoceptivo, es decir, de un nivel fisiológico y, por ende, físico. Sin embargo, el surgimiento de dicha sensación debe entenderse también a partir de conceptualizaciones (o interpretaciones) que hacemos de la realidad, no solo de eventos fisiológicos o simplemente físicos. De este modo, si bien el calor que alguien puede experimentar en su cara producto de determinados cambios hormonales puede ser muy similar al calor que esa misma persona puede experimentar a raíz de “una vergüenza”, lo que explica dichas reacciones es muy diferente en uno y otro caso. En el primero es fisiológico (hormonal) y en el segundo esencialmente interpretativo.

8. Enfoque humanista existencial, teoría de la emoción construida y conocimiento

En relación a lo que hemos visto hasta ahora, resulta fundamental hacer referencia al aporte realizado desde los años sesenta del siglo pasado por el enfoque de psicoterapia denominado comúnmente como “humanista-existencial”¹⁷ o simplemente “humanista”.

¹⁷ Esta aproximación hunde sus raíces filosóficas en la fenomenología, cuyo origen se sitúa en las ideas de Edmund Husserl (1859-1938), quien buscó distanciarse de la dicotomía entre sujeto–objeto que caracterizaba al conocimiento científico que florecía en su época (Sassenfeld y Mondaca, 2006). Husserl enfatizó la idea de que lo único que se puede conocer con certeza es la experiencia inmediata, razón por la cual propuso buscar la máxima fidelidad posible a ella, desechando la utilización de la teoría y la especulación como forma de conocimiento, pues éstas ocurren con posterioridad a dicha experiencia (Moreira, Saboia, Beco y Soares, 1995; Sassenfeld y Mondaca, 2006; Serra, 2014). La comprensión

Este enfoque, inspirado en la fenomenología, ha documentado el rol de lo que hemos denominado como la dimensión fenomenológica de la mente sobre el conocimiento de sí mismo y del entorno. Alguna de las conceptualizaciones propias del enfoque humanista han hecho evidente la relación entre aspectos como el sentir, el cuerpo, los significados y la autoconciencia. Para efectos de este trabajo, revisten especial interés la labor realizada por Eugene Gendlin y el aporte de la terapia gestáltica.

Gendlin ha documentado como a través de un proceso de focalización de atención gradual en ciertas sensaciones corporales (focusing) es posible acceder a contenidos que resultan ser especialmente significativos para quien experimenta dichas sensaciones. Este proceso puede ser caracterizado como una mutación que va desde una “sensación sentida” a un “significado” (Gendlin, 1999), es decir, desde un formato sentido corporalmente (dimensión fenomenológica de la mente) e implícito, a un formato simbólico (dimensión representacional de la mente) y explícito. Por su parte, la terapia gestáltica pone su acento en el desarrollo de consciencia de sí mismo¹⁸ (o autoconsciencia). Ésta puede entenderse a través de tres aspectos: atender a lo que ocurre en el presente (“aquí y el ahora”); atención y aceptación de lo que se siente “en” o “a través” del cuerpo¹⁹; y responsabilidad, es decir,

fenomenológica no busca establecer relaciones causales ni tampoco juicios de valor sino más bien describir exhaustiva y detalladamente la experiencia directa del observador, enfatizando en último término *el qué* y *el cómo* más que el *por qué*. Privilegia lo obvio o lo dado del objeto de estudio, buscando aislar las preconcepciones del investigador, focalizándose en aquello que ocurre en tiempo presente (Sassenfeld y Mondaca, 2006). Es así como la fenomenología puede ser entendida como una “fuente de generación de conocimiento” (Frías, 2018).

¹⁸ Bajo esta conceptualización, la idea de consciencia básicamente implica atención a la propia vivencia en tiempo real. De ahí que el término que se utiliza técnicamente es “awareness” que se ha traducido como “darse cuenta”.

¹⁹ Esta forma de concebir el cuerpo tiene un origen en la filosofía de manos de autores como Husserl, Scheler, Marcel, Merleau-Ponty, Sartre, Waldenfels, entre otros (Gallo, 2006), a través de conceptos como “cuerpo sentido”, “cuerpo fenomenal”, “cuerpo-vivido”, “cuerpo fungiente”, entre otros. Esta concepción

hacerse cargo de que lo que se siente es efectivamente una vivencia propia que depende de la subjetividad (Naranjo, 1995). Desde esta conceptualización, se asume que el aumento de la autoconsciencia promueve el desarrollo de un comportamiento más sano puesto que, dentro de otras cosas, potencia una mayor flexibilidad para afrontar los diversos desafíos que se deben enfrentar (Lathner, 1978; Naranjo, 1995). Para comprender este aumento de flexibilidad, es necesario entender que fruto de experiencias tempranas dolorosas las personas aprenden a dejar fuera de su consciencia algunas señales corporales. Esta situación provocaría en ellas una pérdida de contacto con las propias necesidades, ocasionando un comportamiento automático, estereotipado y rígido. Debido a lo anterior, esta aproximación plantea que las personas pueden recuperar el contacto en base al cultivo de la atención al presente o, que es lo mismo, a la experiencia sentida corporalmente (Naranjo, 1995).

Tanto la teoría de la emoción construida y el enfoque humanista reconocen una íntima articulación entre sensaciones corporales y significados, concibiendo que éstos son una parte sustantiva del conocimiento que las personas utilizan para enfrentar la vida. Sin embargo, ambas posiciones son muy diferentes entre sí en términos epistemológicos. La teoría de la emoción construida entrega una propuesta que permite conocer estos estados mentales en perspectiva de tercera persona, “desde fuera”, generando una representación

del cuerpo difiere radicalmente de uno entendido objetivamente tal como, por ejemplo, lo conciben la anatomía o la medicina. En el primero caso, la corporalidad es comprendida subjetivamente (en “perspectiva de primera persona”), sin división entre sujeto y objeto, y donde el conocimiento obtenido a partir de éste es originalmente de orden cualitativo; y, en el segundo caso, el cuerpo es entendido objetivamente, delimitando claramente entre quien conoce y el cuerpo estudiado, y por tanto, el conocimiento obtenido es de orden representacional. En dicho caso, se trata de una comprensión del cuerpo como un objeto, sin cualidades experienciales. Representacionalmente.

o un mapa sobre lo que llamamos “emociones”. A través de esta teoría podemos conocer de manera objetiva qué es una emoción. Por su parte, las corrientes terapéuticas revisadas ponen su acento en la vivencia sentida. Es decir, corresponden a aproximaciones que permiten conocer la vivencia a través de una perspectiva de primera persona, “desde dentro”. Estas aproximaciones colaboran a que las personas reconozcan sus propias emociones y los significados que suelen estar presentes en éstas.

No obstante lo anterior, la teoría de la emoción construida ha logrado dilucidar que la existencia de estos estados mentales, su ontología, es subjetiva y, por lo tanto solo se puede acceder a éstas en “perspectiva de primera persona”. Esta situación genera una paradoja, puesto que, finalmente, para conocer científicamente una emoción es necesario recurrir primero a reportes realizados en perspectiva de primera persona. Por tanto, el intento de estudiar estos estados mentales constituye un nudo complejo de desatar puesto que en dicho esfuerzo se encuentran y se tensionan dos formas contrapuestas de concebir el conocimiento y, por ende, dos formas muy distintas de encarar el estudio de las emociones: una que prevalece y que es hegemónica en nuestra cultura y la otra sobre la cual solo durante el último tiempo hemos empezado a estar conscientes de su existencia.

Esta contraposición de miradas es análoga al dilema al que hacíamos referencia más arriba, ejemplificada en la imaginaria estudiosa del siglo XXII, Mary. Aunque la teoría constructiva de las emociones nos permite explicar objetivamente cómo se construye una emoción, no nos garantiza que a través de ésta podamos “conocer” nuestras propias emociones o, más específicamente, sentirlas de manera consciente. En este sentido

es posible entender que el esfuerzo hecho por el enfoque humanista contribuye a esto último.

Las posibilidades que genera una aproximación científica, en “perspectiva de tercera persona”, es diametralmente diferente a las que puede generar una aproximación en perspectiva de primera persona. El punto es ¿Qué tipo de conocimiento sobre las emociones puede ser más útil para los docentes y particularmente para el trabajo que éstos realizan en aula?, ¿Un conocimiento que explique teórica, representacionalmente y en “perspectiva de tercera persona” cómo es que estos estados mentales se construyen; o un conocimiento que facilite a los docentes conocer en “perspectiva de primera persona” sus propias emociones, de tal forma que, por ejemplo, puedan utilizarlas para comprender mejor los distintos eventos que ocurren en el aula o en el establecimiento?

9. Síntesis

La teoría constructiva de las emociones permite integrar diferentes aspectos de estos estados mentales que tradicionalmente se habían planteado de manera dicotómica, a través de los binomios afecto/cognición, cultura/naturaleza o cuerpo/mente. Esta teoría integra aspectos que han sido relevados tanto por las ciencias psicológicas “tradicionales” como por la psicología construccionista. En la base de cada emoción hay sensaciones corporales que cada persona ha aprendido clasificar como “emoción” fruto de su experiencia individual. Y dado que dicha construcción se realiza en base a palabras emocionales el lenguaje cumple un papel fundamental en su creación.

Por otra parte, a través de esta propuesta se explica que la emoción surge de una integración entre un componente natural y neurofisiológico (afecto central) y, un componente cultural (conceptual) siendo imposible concebir ambos elementos por separado. La emoción es una configuración o totalidad que aparece fruto de la interacción o “mutuo constreñimiento” entre ambos aspectos. Además, estos estados mentales están compuestos por elementos representacionales como fenomenológicos.

Según lo revisado, es posible afirmar que el conocimiento que utilizan las personas para actuar cotidianamente y afrontar lo diversos acontecimientos que van surgiendo en la dinámica del diario vivir es construido, generalmente de manera implícita, recurriendo al afecto. Se trata de un conocimiento que se experimenta surgiendo “desde uno mismo” a partir de un flujo de sensaciones. Un conocimiento donde, en presencia de un buen nivel de autoconsciencia, sujeto y objeto son experimentados integradamente. Sobre dicho flujo de sensaciones montamos, a veces de manera congruente y otras veces no tanto, las interpretaciones o construcciones que exponemos a los demás y a uno mismo sobre lo que vivimos. A diferencia de cómo nuestra cultura nos hace creer, no construimos el conocimiento cotidiano desde una base representacional o simbólica.

Las reflexiones que hemos realizado, permiten entender que las dificultades para entender las emociones tienen directa relación con la manera en que se ha entendido o se entiende tradicionalmente el conocimiento en nuestra cultura. A través de los diversos antecedentes que hemos visto ha sido posible comprender el origen de tales concepciones. De esta forma podemos señalar que estamos en condiciones de comenzar a analizar el estudio sobre las emociones de los profesores.

II. LA INVESTIGACIÓN DE LAS EMOCIONES EN PROFESORES

A continuación se realiza una presentación de antecedentes teóricos y empíricos sobre el estudio de emociones en profesores. El trabajo consta de cuatro apartados. Un primer apartado introductorio que muestra algunas características generales de este campo de interés. Un segundo apartado donde se realiza un análisis de tres conceptualizaciones utilizadas para investigar las emociones de los profesores. Un tercer apartado donde se presenta un análisis sobre los antecedentes empíricos y conceptuales relacionados directamente con nuestro objeto de estudio. Y un cuarto apartado, donde se analizan diversos conceptos que han contribuido al estudio de emociones de los docentes. Cabe destacar que, con un afán integrador, las reflexiones que se realizan durante este capítulo incorporan elementos del primero.

1. Panorama general sobre el estudio de emociones en profesores

Uno de los aspectos que más llama la atención es la gran cantidad de temáticas relacionadas con las emociones de los docentes. Además, a través de estos trabajos ha sido posible identificar diversas funciones que estos estados mentales cumplen para el trabajo de los profesores. Sin embargo, pese a estos hallazgos, las revisiones realizadas dan cuenta de un débil abordaje conceptual en la mayor parte de los trabajos realizados. A continuación nos referiremos a cada uno de estos tres puntos.

1.1. Diversidad de líneas de investigación o temas de interés

El trabajo desarrollado sobre emociones docentes se ha dirigido hacia diferentes frentes. La revisión de Uitto, Jokikokko & Estola, (2015) permite apreciar los distintos focos de interés que se han investigado en esta área. En primer lugar, existe un grupo importante de estudios que han abordado estos estados mentales en relación a la identidad del profesor y su formación profesional, y que rescatan las ideas de cuidado, crecimiento profesional, relaciones de poder, aprendizaje, etc. En segundo lugar, existen trabajos que han focalizado su esfuerzo en entregar evidencia sobre aspectos como el agotamiento emocional y su relación con el burnout y bienestar de los docentes. Asimismo se abordan aspectos tales como satisfacción laboral, motivación, compromiso, clima escolar entre otros. Tercero, están aquellos trabajos que han estudiado la conexión de las emociones de los docentes con las relaciones que establecen estos actores con sus estudiantes y con otros actores educativos. En cuarto lugar, se ha explorado de manera específica las emociones docentes en contextos sociales, históricos y políticos, y de reforma educacional. Básicamente estos trabajos indagan por la forma en cómo la experiencia emocional de los profesores está relacionada con el contexto político y cultural, particularmente en relación a los procesos de reforma educativa. Quinto, se ha investigado sobre cómo el comportamiento de los docentes influye sobre las emociones de sus estudiantes. Las investigaciones indagan aspectos tales como los comentarios de los profesores, sus propias emociones, expectativas, etc. En sexto lugar, los estudios se han dirigido a aspectos como

la inteligencia emocional, las habilidades y el conocimiento. Acá se explora en la inteligencia emocional de los profesores y su relación con sus habilidades emocionales o el conocimiento emocional. Finalmente, las emociones de los profesores se han estudiado en relación a los procesos de regulación emocional. Estos trabajos investigan sobre el proceso de modulación de las emociones de los profesores en diferentes contextos educativo. Cabe destacar que estos trabajos abordan principalmente emociones de valencia negativa.

Además de estos aspectos, es relevante mencionar aquellos antecedentes que han apuntado al rol que juegan las emociones de los docentes sobre los procesos de enseñar y aprender, entregando evidencia sobre aspectos tales como la conexión entre las emociones y los métodos de enseñanza (Timostsuk, Kikas & Normak, 2016), el manejo disciplinario (Funes, 2016), la evaluación que realizan los profesores sobre su estudiantes (Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013; Rodríguez-Corrales y cols., 2017); la importancia de la cercanía afectiva en la enseñanza (De Sixte & Sánchez, 2012), el valor que tienen las emociones para la comunicación entre profesores y estudiantes (Zenteno-Osorio y Leal-Soto, 2016), entre otros aspectos.

1.2. Funciones de las emociones de para el trabajo educativo

El trabajo de revisión de las investigaciones realizado por Fried, Mansfield y Dobozy (2015) permitió identificar diferentes funciones que cumplen las emociones para los docentes. En primer lugar, las emociones entregan información a los docentes tanto sobre

ellos mismos como sobre los otros actores educativos, contribuyendo tanto a la formación de su identidad y a las relaciones que éste desarrolla en su trabajo. Así, se ha visto que este tipo de información permite comprender mejor lo que ocurre en el aula, favorecer el proceso de transición orientado a formar parte de la fuerza de trabajo, tomar decisiones pedagógicas, favorecer el desarrollo de relaciones, particularmente de aquellas relaciones fundadas en emociones de valencia positiva pues éstas influyen favorablemente en los procesos de aprendizaje. Bajo esta mirada se destaca que este ámbito de indagación puede ser muy enriquecedor para utilizar la emoción como información y para favorecer el bienestar de los profesores.

Por otra parte, se ha visto que las emociones entregan cualidad a la experiencia cuestión que opera sobre el propio profesor como con los otros actores educativos con quienes éste se desarrolla. La expresión emocional tanto de profesores como de alumnos puede afectar aspectos centrales como clima emocional de aula. Esta función permite conectar dicha experiencia con factores sociales, culturales y políticos así como también con diversos aspectos de la salud mental.

Asimismo, se ha mostrado que las emociones influyen sobre los procesos “cognitivos” del propio profesor como de sus estudiantes. Se ha evidenciado que la emoción tiene una función reguladora tanto a nivel interno, “dentro del cuerpo de la persona”, como externo, a través de la expresión. Al igual que las otras funciones, ésta actúa tanto a nivel intraindividual, interpersonal y es influida por factores políticos y sociales. En este punto se destaca que los mejores profesores muestran una mejor regulación emocional y ésta favorece la satisfacción laboral. El estudio de esta función

también ha tenido un fuerte interés y se ha destacado como el contexto político puede influir sobre la regulación emocional de los profesores así como también las estrategias personales de regulación emocional pueden dar forma a la cultura de una escuela.

Finalmente, se ha entregado evidencia que la emoción tiene un efecto motivador tanto en el docente como en lo estudiantes y otros actores educativos. Se ha visto que la emoción del maestro tiene un efecto motivador lo cual influye directamente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estos dos apartados es posible apreciar la diversidad de temáticas relacionadas con éste ámbito de interés, cubriendo prácticamente todas las dimensiones relacionadas con la vida de los profesores.

Sin embargo, también se ha visto que muchas de las investigaciones realizadas muestran problemas conceptuales.

1.3. Problemas de conceptualización

Aunque en este campo existen líneas de trabajo con una sólida orientación conceptual y epistemológica, de manera general se observan problemas importantes de este tipo. En primer lugar, la ausencia de una conceptualización compartida respecto del constructo “emoción” es sin duda uno de la cuestiones más problemáticas que caracterizan a este desafío (Saric, 2015; Taxer y Frenzel, 2015). En cuanto a esto, es importante relevar que Fried, Mansfield y Dobozy (2015) constataron luego de una revisión del estado del arte,

que solo 8 de un total de 82 investigaciones hacían referencia a una definición de estos estados mentales, lo cual evidentemente constituye un dato particularmente curioso, considerando que una regla básica para poder realizar y difundir investigación científica es definir su objeto de estudio. Además, en buena parte de estos trabajos se hace la diferenciación entre “cognición” y “emoción”, reflejando con ello un importante grado de confusión sobre las características de estos estados mentales, considerando la convicción basada en la evidencia de que dicha distinción está obsoleta (Barrett, 2018; Barrett y Russell, 2015; Damasio, 1999; Duncan y Barrett, 2007, Le Doux, 1998). Asimismo, cabe hacer referencia que en este ámbito se observan algunas definiciones sobre estos estados mentales que no se condicen con las características que sobre éstas se han explicado en el capítulo anterior. Por ejemplo, en uno de los estudios más citados sobre este tema se ha recurrido a la siguiente definición: “Las emociones son básicamente "estados mentales acompañados de sentimientos intensos y (que implican) cambios corporales de carácter generalizado" (Koestler, 1967). Como se puede ver, el “carácter generalizado” de la respuesta corporal al cual hace referencia esta definición no concuerda con el hecho de que una emoción se manifiesta a partir de sensaciones muy precisas tal como hemos hecho referencia previamente.

Por otra parte, este escenario se hace aún más complejo dado que, tal como hemos revisado en el primer capítulo, en un ámbito más amplio existe un importante cuestionamiento al “estatus de realidad” de estos estados mentales (Barrett, 2018; Barrett y Russell, 2015), discusión que no se ve reflejada en los trabajos realizados en el campo educativo (Saric, 2015; Zembylas, 2007b). Al respecto Saric (2015) señala que los autores

continúan asumiendo la existencia de las emociones como hechos discretos como “la ira”, “la pena” o “la vergüenza”, ignorando la evidencia existente que señala de que este tipo de estados mentales estaría constituidos por ciertas dimensiones más elementales de la experiencia humana.

Esta diversidad de enfoques y débil claridad conceptual es lo que muy posiblemente explique la presencia de distintas tensiones que de manera implícita o explícita aparecen constantemente en la labor indagatoria sobre este campo de interés, gran parte de ellas originadas además por la comprensión dicotómica del fenómeno mental que históricamente ha caracterizado al pensamiento moderno (Zembylas, 2007b). Al respecto, es razonable pensar que nos encontramos en una etapa sobre el conocimiento de estos afectos que se está despojando de posiciones que predominaron durante el siglo XX pero que aun así siguen estando muy presentes en nuestra cultura. Además, tal como lo hemos señalado en el capítulo anterior, estas nuevas concepciones sobre las emociones están íntimamente ligadas a las transformaciones que la evidencia científica, a través de trabajos como los de Barrett (2018), Damasio (1999), Varela (2000) u otros autores, han generado sobre el conocimiento en general, otorgándole, de manera directa o indirecta, un lugar central a aspectos propios de la dimensión fenomenológica de la mente y al cuerpo en la construcción de éste.

2. Antecedentes teóricos y empíricos sobre el estudio de las emociones de los profesores

A continuación se presenta una revisión de antecedentes conceptuales y empíricos relacionados directamente con la investigación de las emociones de los profesores. Para ello, en primer lugar, se realiza una breve introducción que da cuenta de la diversidad conceptual sobre esta materia. Luego se presentan las tres aproximaciones que Zembylas (2007b) distingue para estudiar este tipo de afectos. En tercer lugar, se expone un ejemplo para cada una de estas perspectivas, analizando brevemente cada uno de ellos. La selección de cada una de estas propuestas se realizó en función de la presencia que cada una de estas aproximaciones tiene en la literatura así como de su influencia que han tenido en el avance en este campo de interés.

2.1. Diversidad conceptual en el estudio de las emociones de los profesores

La producción investigativa realizada sobre este tema se despliega como un amplio abanico que incluye, desde abordajes acotados al ámbito de lo individual y privado a otras de mayor complejidad que otorgan un peso sustantivo a los aspectos contextuales y culturales.

Uno de los ejemplos más claros de la primera categoría lo conforman aquellas investigaciones que intentan responder a la pregunta por el tipo de emociones que con mayor frecuencia experimentan los docentes en su trabajo (Frenzel, 2014). Es así como algunos autores plantean la preeminencia de emociones de valencia negativas por sobre

las de valencia positiva lo cual ha sido asociado al alto desgaste emocional que exhiben este tipo de profesionales. Dicha situación explicaría aspectos tales como altas tasas de problemas de salud mental y de deserción laboral que se ha observado en este tipo de profesionales durante los primeros años de trabajo, así como las consecuencias negativas sobre aspectos centrales para el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Bullough, 2009; Chen, 2015; Day & Qing, 2009; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; Zembylas, 2005). Como contrapunto, otros estudios han reportado una mayor presencia de emociones de valencia positiva en los docentes, tales como el goce, la felicidad y el orgullo (Frenzel, 2014). Se ha documentado que dichas emociones estarían fuertemente vinculadas al desempeño eficiente de la labor docente por cuanto permitirían fomentar mayores niveles de bienestar y proporcionar una serie de recursos tanto “cognitivos” como afectivos, permitiendo un comportamiento más informado, resiliente, creativo, integrado socialmente y saludable (Day y Qing, 2009; Fredrickson, 2001). Al respecto, Hargreaves, (1998a), ha destacado que los buenos profesores están cargados de emociones positivas imprimiendo a sus estudiantes entusiasmo por las ideas, por aprender y también por las relaciones que establecen con ellos. Es justamente en cuanto a este último aspecto que se ha planteado que estos estados mentales se encuentran fuertemente vinculadas a las relaciones que los docentes establecen con sus estudiantes las cuales, además, tendrían un mayor peso para ellos en comparación con aquellas relaciones que sostienen con sus colegas (Chen, 2015; Frenzel, 2014; Hargreaves, 1998b; Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun & Hensey, 2014).

Dentro de la segunda categoría, más amplia y compleja que la primera, es posible visualizar trabajos que relevan el influjo que, en menor o mayor medida, la cultura ejerce sobre las emociones de los docentes. Un ejemplo de lo anterior, son aquellos estudios que han puesto de manifiesto que las políticas de rendición de cuentas, propias de lo que se ha denominado como el “Nuevo Gerenciamiento Público” (Cornejo y cols., 2015; Sisto y Fardella, 2014), predicen aspectos tales como el estrés de los maestros antes las pruebas, el agotamiento y las intenciones de cambiarse de trabajo (Ryan, et al., 2017). Al respecto, Tsang (2014) señala que las políticas estatales inspiradas en las reglas del mercado han buscado aumentar el control del trabajo docente a fin de elevar la calidad u obtener altos resultados educativos. Sin embargo, es posible estimar que tales políticas redundan en un alto nivel de estrés y burnout en los profesores, haciéndolos sentir “insatisfechos, frustrados, impotentes y sin sentido, e incluso alienados” (p.243), todo lo cual evidentemente iría en desmedro de los resultados propuestos. A su vez, desde una mirada afín con esta manera contextual de entender el tema, se puede observar otro tipo de estudios que muestran que lo que los docentes experimentan y expresan emocionalmente se encuentran imbricado a su entorno y, en particular, a “una cultura emocional” de una escuela “que se mantiene unida por una red de prácticas de socialización que están influenciadas por factores políticos, culturales, sociales y otros factores educativos” (Shutz & Zembylas, 2009, p. 371).

Las aproximaciones descritas en los párrafos anteriores constituyen ejemplos de enfoques diametralmente distintos en términos de dicotomías tales como: naturaleza/cultura, privado/público, individuo/colectivo, cognitivo/afectivo. Además,

habría que señalar que dentro de los trabajos propios de la segunda categoría se encuentran aquéllos que se caracterizan por una visión constructiva de la realidad y, por ende, de las emociones, donde el lenguaje y el discurso adoptan un papel predominante. Dichos estudios se apartan de manera explícita de las concepciones tradicionales sobre el conocimiento que han surgido a partir del desarrollo de la “ciencia tradicional”.

Como se puede ver, esta diversidad de enfoques exige necesariamente un marco general que permita distinguir los presupuestos teóricos que están a la base de estos trabajos.

2.2. Clasificación de las conceptualizaciones sobre las emociones

Zembylas (2007b) propone la existencia de tres aproximaciones para el estudio de las emociones: una aproximación de tipo “psicodinámica”, otra de tipo “sociocultural” y una última de tipo “interaccional performativa”. Este ordenamiento permite dar cuenta de buena parte de las tensiones que hemos intentado describir en los párrafos de más arriba. A continuación se describen cada una de estas aproximaciones, exponiendo para cada una de ellas una propuesta conceptual para el estudio de emociones de docentes y un ejemplo de investigación hecha bajo cada propuesta. Por último, al final cada presentación, se realiza una breve reflexión.

2.2.1. Aproximación “psicodinámica”

La aproximación “psicodinámica” supone a las emociones como una experiencia individual, como hechos privados, es decir, sentimientos que se viven en la interioridad. A su vez, dentro de esta aproximación, Zembylas (2007b) plantea que existen posiciones que asumen estos estados mentales como de naturaleza eminentemente biológica, cuya existencia en muchos casos es universal o transcultural. Básicamente se trata de posturas que adoptan disciplinas como la filosofía y la psicología del desarrollo y del comportamiento. Por otra parte, este autor señala que en esta aproximación caben también las perspectivas “cognitivas” que consideran a las emociones básicamente como evaluaciones (valoraciones o juicios) que no se pueden reducir a las sensaciones corporales. Es decir, algo se siente agradable o desagradable dependiendo de cómo se evalúa. En general, esta aproximación supone que la emoción constituye una reacción a estímulos externos específicos y no presta gran atención al efecto que tienen las emociones sobre otras personas y al contexto sociocultural. En educación, los trabajos que adscriben a estas aproximaciones asumen que estos afectos en la enseñanza y el aprendizaje siguen el supuesto de que las emociones son ante todo reacciones de sujetos individuales. Los estudios se centran en aspectos como las causas de la emoción, la forma en que un estudiante o profesor se sintió, las respuestas verbales y no verbales. Estas aproximaciones buscan obtener resultados objetivos y ha sido cuestionada porque se centra en hechos aislados sin considerar el contexto o el entorno, la temporalidad y porque conciben a las

emociones como pasivas, es decir, como situaciones que a los individuos les suceden (Zembylas, 2007b).

2.2.1.1. El enfoque cognitivo y el estudio de las emociones en docentes

Dentro de las aproximaciones “psicodinámicas”, los trabajos que recurren al enfoque “cognitivo” para estudiar las emociones tienen una presencia considerable en los trabajos sobre emociones docentes (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014; Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun, & Hensley, 2014b; Timostsuk, Kikas & Normak, 2016). Para comprender este enfoque es necesario referirse brevemente a lo que se ha denominado como la perspectiva multicomponencial.

Esta perspectiva cuenta con un nutrido grupo de trabajos sobre emociones de los docentes, existiendo diversos autores reconocidos que basan sus estudios en ésta. La perspectiva multicomponencial ha permitido resolver en cierta forma los desacuerdos entre los investigadores respecto de la naturaleza de las emociones, asumiendo estos estados mentales como episodios que se componen de diferentes elementos (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014; Sutton & Wheatley, 2003). Esta mirada asume que las emociones corresponden a cambios que ocurren en una variedad de sistemas del organismo, que son denominados desde este punto de vista como “componentes”, los cuales además están íntimamente relacionados entre sí. Dichos componentes son: la evaluación, la experiencia subjetiva, la motivación, la expresión emocional y la tendencia a la acción (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014). Por otra parte, tales componentes son

solo parcialmente independientes unos de otros por cuanto se influyen entre sí, sin embargo, la modificación de un componente no determina el cambio que éste provocará en el los otros componentes. Por ejemplo, en cierta culturas la experiencia de rabia hacia otra persona suele impulsar a quien la experimenta a acercarse a la persona que genera el enojo, mientras en otras culturas se ha visto que este mismo tipo de estados mentales tiende a impulsar a la persona que lo experimenta a alejarse de la persona que provocado tal enojo. Asimismo, se ha documentado que hay persona que al experimentar rabia la frecuencia de sus latidos cardiacos aumenta mientras que en otras personas éstos disminuyen. Por último, cabe destacar que para algunos autores como Lazarus o Scherer el componente evaluativo ocupa un lugar central para efecto de explicar el surgimiento de una emoción (Sutton & Wheathley, 2003). La idea principal de esta aproximación es que las emociones no surgen como consecuencia de estímulos o hechos objetivos de la realidad sino como consecuencia de una interpretación que se hace de ésta en función de evaluaciones realizados a partir de aspectos de orden subjetivo tales como valores o motivaciones (Sutton & Wheathley, 2003).

A partir de la teoría componencial de las emociones Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry (2007) proponen la Teoría del control-valor desarrollada por explica el funcionamiento de las denominadas “emociones de logro”, es decir, aquellas emociones directamente relacionadas con los resultados de logro o con actividades relacionadas con el logro. Dentro de este tipo de emociones destacan el goce del aprendizaje, la alegría, el orgullo, la ira, la ansiedad, la vergüenza y la desesperanza entre otras. Estas emociones pueden estar relacionadas con el contexto, con otras personas o con uno mismo y pueden generar

efectos “cognitivos” adversos para la realización de una tarea o el éxito académico. A su vez, esta teoría distingue entre valores extrínsecos o intrínsecos. Los primeros aluden al valor de una actividad en sí misma, como por ejemplo, el atractivo que en sí mismo una asignatura o contenido en particular puede tener para una persona. En cambio los valores extrínsecos se relacionan con el valor instrumental que puede una actividad por la ganancia académica que ésta puede tener para la persona tal como, por ejemplo, estudiar puede ser percibido como útil para obtener buenas notas. Por otra parte, emociones de valencia positiva o aquellas relacionadas con el “flujo” tendrían la cualidad de favorecer la dirección de la atención hacia la tarea, promoviendo el uso íntegro de los recursos “cognitivos”. Sin embargo, emociones como la ira, ansiedad o vergüenza suele afectar el uso de tales recursos puesto que se contraponen al disfrute que implica la estimulación y motivación intrínseca. No obstante, tales emociones de valencia negativas también pueden tener un efecto activador ante situaciones adversas. Según esta teoría el objeto de la ira y del disfrute es la actividad y de emociones como la vergüenza, el orgullo o la ansiedad es el resultado de la actividad. Por otro lado, emociones de valencia positiva facilitan la autorregulación pero no así las de valencia negativa, requiriendo de ayuda externa para que se constituyan como recursos para el aprendizaje tal como puede ser el caso del apoyo que le brinda un profesor a un alumno que experimenta frustración ante su imposibilidad de resolver una ecuación o el caso de un profesor practicante que recibe el apoyo de su supervisor para afrontar los sentimientos de frustración al no poder manejar la disciplina del curso donde está realizando su práctica. Finalmente, cabe destacar que según esta teoría no todas las emociones de los espacios educativos son emociones de logro sino que

pueden ser también de naturaleza social e, incluso, es común que ambos tipos de emociones se superpongan.

Desde esta misma perspectiva “cognitiva” de las emociones Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob (2009) proponen un modelo que permite explicar las emociones de los profesores como resultados de evaluaciones de éxito o fracaso (emociones de logro de los maestros) sobre el logro de metas de aprendizaje. En este sentido, estos investigadores plantean una relación en dos direcciones entre el surgimiento de emociones en los profesores, su comportamiento educativo y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. El planteamiento consiste en suponer que las metas cumplen un papel fundamental en la evaluación. Así, si la situación es congruente y propicia el logro de objetivos, se tenderá a sentir una emoción placentera y si ocurre lo contrario se tenderá a sentir una emoción displacentera. La evaluación del potencial de afrontamiento y la responsabilidad, basados en la evaluación sobre si se cuenta con los recursos personales para afrontar la situación y alcanzar una meta deseada o evitar una indeseada también cumplen una función en el proceso de evaluación. Este aspecto, es particularmente importante cuando se debe afrontar una posible incongruencia de objetivos con un bajo potencial de afrontamiento (Frenzel et al., 2009).

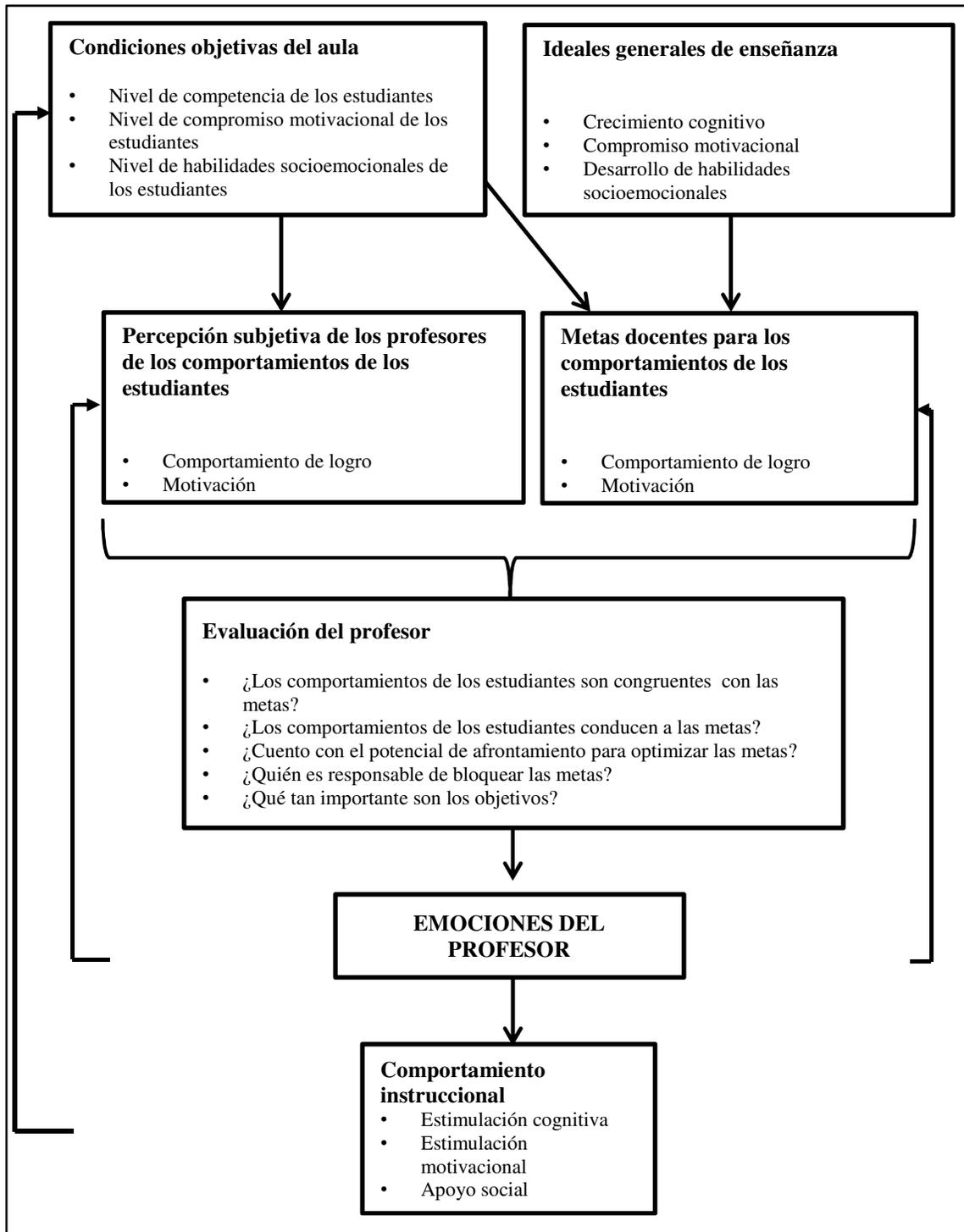
A su vez, el modelo considera crucial las valoraciones subjetivas de éxito o fracaso (congruencia e incongruencia) para el surgimiento de emociones lo cual significa que para poder determinar qué emociones experimentará una persona en un contexto de logro resulta fundamental conocer los objetivos y estándares de logro que utiliza para evaluar el grado de éxito o fracaso. En el contexto educativo, esto resulta simple para el caso de

los estudiantes, cuyos parámetros de desempeño están claramente definidos por la institucionalidad educativa así como también por cada profesor. Sin embargo, para el caso de los profesores esto no resulta ser tan así, sobre todo cuando los estándares de desempeño no están claramente definidos. Ante esta situación, los autores plantean que para poder generar hipótesis claras sobre los antecedentes y los resultados (causas y consecuencia) de las emociones de los maestros es fundamental identificar ideales de enseñanza, es decir, estándares más o menos generales que debieran manejar los profesores para evaluar su desempeño. De esta forma, los autores estiman que los profesores se esfuerzan por influir en: a) Crecimiento “cognitivo” de los estudiantes, es decir, la adquisición de conocimiento declarativo y procedimental en el dominio académico; b) Motivación, es decir, incrementar el nivel de interés sobre los temas y de invertir esfuerzo académico y c) Habilidades socioemocionales, tales como empatía, cumplimiento de normas, disciplina, ente otras. Dicha triada es congruente, señalan los autores, con trabajos especializados sobre el tema (Frenzel et al., 2009).

Es así como los autores plantean que si, por ejemplo, un estudiante muestra un comportamiento disruptivo, es muy probable que el profesor evalúe que dicho comportamiento es incongruente con el desarrollo de ciertas habilidades sociales que se trabajan en clases además de serlo con el crecimiento “cognitivo”. Asimismo, ante dicha situación, el maestro se preguntará quien fue el responsable de dichas incongruencias y evaluará si dispone de los recursos personales para modificar o no dicha situación (Frenzel et al., 2009).

En la siguiente figura se exponen los elementos principales del modelo. Éste se inicia con determinadas condiciones de aula, es decir, ciertos niveles de competencia, participación motivación y habilidades socioemocionales en los estudiantes los cuales, a su vez, corresponden a los resultados de los estudiantes. Por otra parte, dichos resultados son percibidos por los profesores en función de las conductas de sus estudiantes. Asimismo, los docentes llevan al aula los tres ideales de conducta escolar, los cuales, se traducen en cada situación en objetivos de comportamiento específico y estándares para medir a los estudiantes. Además, se postula que las evaluaciones cognitivas relacionadas con la congruencia de las metas, la conducción, los significados de las metas de comportamiento, así como las evaluaciones del potencial de afrontamiento y la responsabilidad personal son antecedentes centrales de las experiencias emocionales de los profesores. Asimismo, las experiencias emocionales recurrentes influyen sobre los enfoques y el tipo de estrategias que se utilizan para la enseñanza. Así, emociones agradables recurrentes se asocian al uso flexible de estrategias de enseñanza estimulantes y las desagradables debilitan la flexibilidad y la creatividad. Tales comportamientos de instrucción debieran afectar los resultado de los estudiantes, cerrando el ciclo según el modelo que proponen los autores (Frenzel et al., 2009).

Figura 1: Modelo de causación recíproca ente emociones del profesor, comportamiento instruccional y resultados de los estudiantes (Frenzel et al., 2009)



2.2.1.1.1. Investigación

Con base al modelo revisado se realizaron dos estudios. El primero, realizado a una muestra de 237 profesores de nivel primario y utilizando cuestionarios de respuestas estandarizadas, se observó que las percepciones de los docentes sobre el desempeño, disciplina y motivación de sus estudiantes estaban íntimamente relacionadas con sus emociones. Y el segundo, realizado a una muestra de 1752 estudiantes y 71 profesoras de matemática y utilizando una escala de Likert, mostró que el placer, el enojo y la ansiedad del profesor se relacionaban consistentemente con las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza. Asimismo, el disfrute docente estaba íntimamente relacionado con la calidad de la enseñanza pues realizan clases “cognitivamente” atractivas, desafiantes y coherentes y, por el contrario, la experiencia de emociones de valencia negativa predijo consistentemente la evaluación de la enseñanza que realizan por parte de los estudiantes (Frenzel et al., 2009).

2.2.1.2. Reflexión sobre el enfoque cognitivo

A partir del enfoque “cognitivo” se han construido conceptualizaciones que intentan obtener una comprensión lo más objetiva posible de las emociones de los docentes, generando modelos explicativos sobre los distintos factores que participan en su activación. Un aspecto central de esta manera de entender esos fenómenos es que éstos funcionaria como evaluaciones. En dicha aproximación se realiza un esfuerzo por lograr

una explicación de las emociones de los profesores en “perspectiva en tercera persona”, es decir, considerándolas como hechos objetivos que son susceptibles de ser analizados de manera genérica en función de relaciones causales. Por otra parte, bajo este enfoque se supone a las emociones como hechos discretos, es decir, se da por supuesto que éstas tienen características intrínsecas o predefinidas, y que, a su vez, cumplen funciones específicas en relación a los procesos educativos e, incluso, dependiendo de la valencia de éstas, algunas favorecerían el aprendizaje y otras no necesariamente. Por otra parte, no hay bajo esta conceptualización una preocupación por problematizar este tipo de emociones en términos, por ejemplo, del rol que pueda tener el contexto en su construcción y, sobre todo, en el predominio tienen éstas en los espacios educativos.

2.2.2. Aproximación “sociocultural”

Una segunda aproximación general comprende la emoción como una experiencia “sociocultural” cuyos estudios se han realizado desde campos como la sociología, la antropología y las comunicaciones y que básicamente supone que las emociones son hechos situados que transmiten mensajes socioculturales. Desde esta aproximación no se concibe la emoción como un estado interno y el interés se desplaza hacia el análisis de la interpretación y del vocabulario asociado a la vivencia de la emoción. Es decir, se busca analizar las suposiciones y lecturas que hacen las personas de sus emociones. La emoción consistiría entonces en construcciones sociales y en improvisaciones interpretativas que las personas realizan de las una determinada situación. Al interior de esta aproximación,

están aquéllas que considera a las emociones como experiencias sociales hasta aquellas que excluyen cualquier base fisiológica de éstas. De esta forma, la experiencia emocional y la manera de expresarla están determinadas culturalmente. Otra característica de esta aproximación es que tiene una comprensión procesal de las emociones, es decir, considerándolas como un proceso fluctuante de experiencias significativas. En este sentido, dicha aproximación considera el uso de medios narrativos para sus trabajos puesto que las emociones vinculan los motivos, intenciones, deseos y acciones. Zembylas, plantea que muchos investigadores en el campo educativo han sido influenciados por el construccionismo social y por tanto han realizado sus investigaciones en base a esta aproximación. Tales estudios dejan de ver estos afectos como meros hechos individuales y privados y pasan a entenderlas como influidas o determinadas por los contextos sociales y las relaciones, y donde las emociones de las demás personas también pasan a ser consideradas. Para realizar sus investigaciones se utilizan entrevistas, diarios, observaciones, objetos u otros elementos que favorecen la relación entre investigador y participantes. Las limitaciones de esta aproximación radica en que al asignar importancia a las interpretaciones y al lenguaje termina ignorando el aspecto sensible de las emociones, reduciéndolas solo a significados y a lo conceptual. Zembylas destaca que esta aproximación resta el aspecto psicológico de ésta al centrarse en lo social y por otra parte, no toma en consideración el papel del cuerpo y su función en la comunicación y, por consecuencia, en a las relaciones de poder implicadas (Zembylas, 2007b).

2.2.2.1. El aporte de A. Hargreaves en el estudio de las emociones docentes

Pese a que el concepto de emoción que utiliza Hargreaves (1998a) encaja en una aproximación “psicodinámica”, su manera general de concebir estos afectos corresponde esencialmente al enfoque sociocultural (Zembylas, 2007b), incorporando el concepto de “geografía emocional” de W. Waller (1932, en Hargreaves, 1998a). Waller destaca que la escuela es un contexto donde surgen constantes malos entendidos a partir de lo que él denominaba como el “estereotipo del maestro”, esto es, la presencia de un fino velo pero impenetrable entre el profesor y las demás personas, de manera tal que el profesor nunca puede saber cómo son realmente los demás puesto que ellos se comportan de diferente forma cuando éste los está observando. Así, para entender cómo ocurren los malos entendidos y la comprensión emocional propuso el concepto de geografías emocionales (Hargreaves, 2001).

Este autor destaca que la distancia emocional que existe entre un niño y un adulto se suma a aquella que surge en las escuelas fruto de su estructura jerárquica, ubicando al profesor en un lugar superior que los estudiantes, permitiéndoles así darles órdenes e instrucciones. Se trata por tanto de una distancia consustancial a dicha relación jerárquica y que tiene como consecuencia una merma en el conocimiento del otro. Waller define geografías emocionales como (Hargreaves, 2001, p. 1061):

Los patrones espaciales y experienciales de cercanía y distancia en Las interacciones humanas y las relaciones que ayudan a crear, configurar y colorear los

sentimientos y emociones que experimentamos sobre nosotros mismos, nuestro mundo y entre sí.

Este concepto permite dar cuenta de la presencia de apoyos y amenazas a los vínculos emocionales básicos que se dan entre los actores educativos. Cabe destacar, que estos patrones no son innatos sino culturales. Por ejemplo, hay lugares en el mundo donde la distancia emocional entre padres y profesores es mucho más grande que en otras partes. Además no tienen relación con la distancia física puesto que bien puede ocurrir que dos personas experimenten sentirse muy cercanas emocionalmente pese a estar ubicadas a gran distancia física. Sin embargo, no solo se trata de condiciones que surgen de cuestiones estructurales. A menudo, las personas que trabajan con otras personas deben invertir mucho esfuerzo emocional para lograr una mayor cercanía con éstas, tal como ocurre en la educación, en donde los profesores deben esforzarse para acercarse emocionalmente a sus estudiantes. Se trata de logros que se alcanzan fruto de un trabajo activo. En este sentido, los profesores construyen y reconstruyen sus geografías emocionales de sus interacciones con los demás aunque no necesariamente de manera electiva (Hargreaves, 2001).

Por último, existen distintos tipos de geografías emocionales o patrones de acercamiento y distancia (Hargreaves, 2001):

a) Distancia sociocultural: hace referencia a que los profesores están distanciados socioculturalmente de un número importante de familias de sus estudiantes y suelen percibirse como enseñando a “hijos de otras personas” (Delpit, citado por Hargreaves, 2001). En gran medida los maestros están separados física, social y culturalmente de las

comunidades donde enseñan, lo cual fomenta la generación de estereotipos entre ambos actores, propiciando en los profesores una serie de fenómenos interpersonales como expectativas, prejuicios u otros

b) Distancia moral: Con esto se hace referencia a que las emociones están íntimamente conectadas con los propósitos de las personas. Las emociones guían las acciones en función de nuestras preferencias, restringiendo nuestras opciones, lo cual permite afrontar las demandas de un mundo complejo y cambiante. De tal forma que si las personas se aproximan a sus propósitos, experimentan placer y, por lo contrario, cuando no logran éxito sienten insatisfacción y desagrado.

c) Distancia profesional: La distancia entre el profesor y el estudiante o padre, también surge de una propia del profesionalismo tradicional que caracteriza a actividades como medicina u otras, donde se busca evitar enredos emocionales con los pacientes. Hargreaves plantea que, de diverso modo, la enseñanza escolar se ha convertido en una ocupación con una ética de cuidado femenino que está atrapada dentro de una estructura racionalizada y burocratizada.

d) Distancia física: Se trata de la geografía emocional más evidente. Tanto la comprensión emocional como el establecimiento de vínculos emocionales entre profesores y padres requieren cercanía así como intensidad, frecuencia y continuidad en la interacción. Resulta imposible conocer y comprender a las personas si raramente tenemos contacto con ellas y, en cambio, si ocurre lo contrario, dicho conocimiento y comprensión se hace más fácil.

e) Distancia política: Este tipo de geografía emocional da cuenta de que las emociones, no son solo asuntos personales sin que también están íntimamente relacionadas con experiencia de poder e impotencia entre las personas. En este sentido, la enseñanza está cubierta de políticas emocionales. Así, los profesores suelen experimentar enojo, resignación, depresión, ansiedad en la medida que trabajan guiados por principios autoritarios así como también ante reformas impuestas e imposible de eludir.

Como se puede ver “geografía emocional” se refiere fundamentalmente a distintas formas de proximidad afectiva que pueden existir entre los actores educativos y donde suelen surgir emociones.

2.2.2.1.1 Investigación

Considerando esta conceptualización, Hargreaves (2001) realizó una investigación en base a este concepto que mostró cómo son concebidas las emociones bajo este enfoque. Se trata de un estudio efectuado con 53 profesores de enseñanza primaria y secundaria de 15 diferentes establecimientos educacionales en Toronto, Canadá. Participaron profesores de sexo masculino y femenino, y de diferentes edades, jóvenes y viejos. El trabajo es realizado a través de entrevistas sobre episodios vividos con anterioridad con estudiantes colegas y apoderados, y donde se tratan aspectos sobre las relaciones emocionales en el trabajo, el desarrollo profesional y los cambios educativos (Hargreaves, 2001).

El siguiente fragmento corresponde a un ejemplo sobre la distancia cultural que se observa en un episodio entre un profesor y una madre de una estudiante, en el cual quedan en

evidencia las presuposiciones y expectativas sobre el rol que deben cumplir los apoderados y que surgen netamente de prejuicios socioculturales, los cuales distorsionan las diversas problemáticas relacionadas con la pobreza tales como la maternidad soltera o la crianza bajo circunstancias de carencia general (Hargreaves, 2001, p. 1073).

La hija de esa madre fue una alegría. . . una niña maravillosa. Ella era la mayor de cinco hijos. Estaba en cuarto grado. Le dieron tantas responsabilidades en casa que rara vez tuvo la oportunidad de hacer sus tareas. Y sigo con la mamá: "tiene que terminar su tarea, está en cuarto grado, ella va a recibir cada vez más tareas. . . . ¿No entiendes eso?, ¡Soy una madre que trabaja! (respondió la apoderada) Cuando yo tenía su edad tenía que cuidar a los chicos" (Entonces el profesor hizo los arreglos para que ella se quedara en el recreo). .. De todos modos, al final del año, la mamá me llevó a la oficina. . . y me dijo: "Jenny nunca ha tenido un profesor tan malo. . . .Usted dice que ella está por debajo del nivel de lenguaje y eso es mentira. Yo sé que ella puede hacerlo, ella es floja ". . . Está abusando verbalmente de su hija quien es una niña encantadora. . . Jenny estaba allí junto a otros niños limpiando la sala y me sentí avergonzado por Jenny. . . . Yo no podía entender de dónde venía esta madre. . . .(Me sentí) muy incrédulo . . . Yo entiendo que ella debe estar muy ocupada - cinco hijos, ella está ocupada. . . y también la chica. . . Ella tiene que tener una educación. ¿Y por qué la madre no entiende esto? . . . Estaba dolido porque la mamá no se dio cuenta de

todo lo que yo estaba haciendo; pero enojado y molesto por el hecho de que la madre no se dio cuenta que ella tiene una joya en esa niña.

2.2.2.2 Reflexión sobre la aproximación utilizada por A. Hargreaves

El trabajo realizado por Hargreaves en base al concepto de geografía emocional, dirige su foco de interés principalmente al carácter interpretativo de las emociones de los profesores y, por tanto, influidas directamente por los significados de estos actores. Dichos significados reflejan características socioculturales de éstos y de los otros actores con quienes se interactúan, dejando al descubierto las diferencias entre ambos y, por tanto, la “magnitud” y el tipo de distancia existente entre ellos. Por otra parte, no se observa bajo esta conceptualización una preocupación especial por describir las emociones que se ponen en juego en cada situación. Al igual que en las conceptualizaciones de tipo “cognitivo” en este caso también es posible visualizar el carácter evaluativo de estos estados mentales, justamente en virtud de las valoraciones implícitas o explícitas que realizan los profesores a través de los significados que ellos expresan. Sin embargo, no existe una profundización que muestre cómo tales evaluaciones son construidas.

Investigación

2.2.3. Aproximación “interaccional y performativa”

Esta manera de entender las emociones busca dar cuenta de los dos enfoques anteriores, integrando sentimiento y significado. Asimismo, no solo reconoce lo psicológico y lo social sino que además sugiere que las emociones son cruciales para los procesos que permiten constituir lo psicológico y lo social. Bajo esta mirada se busca superar esta división, donde el cuerpo que se concibe como socializado es parte fundamental de la interacción, generando determinados significados a partir de los sentimientos. Zembylas (2007b) plantea que desde el feminismo y el posestructuralismo se han generado teorías de la emoción que integran lo social, lo cultural, lo político, además de lo intrapersonal y el papel del cuerpo. Esta aproximación integra las prácticas no discursivas como las expresiones faciales y los gestos corporales. Así, enfatiza el rol que el lenguaje, la performatividad corporal y la cultura juegan en la sala de clases. Se trata de una aproximación que considera que las emociones están “altamente relacionadas con nuestro sentido del cuerpo” (p. 63) siendo, por tanto, performativas, en el sentido de que operan como medios discursivos. Una aproximación de este tipo se focaliza en el proceso dinámico de las prácticas discursivas y la materialidad, y por lo tanto la emoción no puede explicarse meramente a través del lenguaje. “Por el contrario, este enfoque enfatiza el papel que el lenguaje, la ejecución (performance) corporal y la cultura juegan en general en la constitución de las experiencias emocionales en el aula” (p. 64). Se trata efectivamente de una aproximación que busca dar cuenta del dinamismo de la vida social, de la manera cómo la cultura actúa sobre dicho dinamismo a través de diferentes recursos

de este tipo y, a su vez, sobre cómo las emociones de los actores, principalmente los aspectos expresivos de éstos, y por ende sus cuerpos, contribuyen a la una puesta en escena que está sometida por lo mismo a una constante transformación (Zembylas, 2007b).

2.2.3.1. La propuesta de M. Zembylas para el estudio de las emociones docentes

A partir del postestructuralismo, las teorías feministas y las ideas de Michel Foucault, M. Zembylas (2004) elabora un marco conceptual para comprender el papel que le caben a las emociones en la enseñanza. Su abordaje se caracteriza por concebir estos afectos no solo como hechos individuales y privados sino también como hechos públicos que se construyen socialmente. Este autor fundamenta su trabajo en función de una concepción sociocultural de las emociones, de la necesidad de desarticular la tradicional dicotomía entre razón y emoción, y de entenderlas como prácticas discursivas.

En relación a lo primero, este autor entiende la experiencia y la expresión emocional como hechos que dependen de manera estrecha de la cultura donde éstas surgen, en función de convicciones y reglas aprendidas en los respectivos contextos. Para Zembylas, las emociones son construcciones sociales sin determinación genética, distanciándose por tanto de las concepciones que hasta hace muy poco tiempo predominaban sobre éstas en el discurso científico. Este autor se nutre también de las teorías feministas, en particular de Sue Campbell y Megan Boler, quienes analizan las emociones en relación al poder y la cultura, buscando concebirlas como colaborativas e históricamente situadas, en lugar

de hechos meramente individuales, cuestión que en definitiva a llevado a “politizar” estos hechos mentales como un baluarte “resistencia social y transformación” (Zembylas, 2004, p. 197).

En segundo lugar, Zembylas (2004) destaca que analizar el rol de la emociones en la educación es un desafío significativamente complejo debido a que la concepción sobre “conocimiento” y “verdad” que administran disciplinas tan propias de nuestra cultura occidental, como la filosofía y la ciencia, se ubican en un lugar totalmente opuesto al que la cultura le ha otorgado a las emociones, comprendiéndolas como irracionales. Dichas concepción reinante, (racionalista, distanciada, desencarnada y neutral) asume este tipo de afectos como una amenaza dada la incertidumbre que éstas generan. Asimismo, debido a que las emociones se han asociados a las mujeres y a la filosofía feminista, han sido descartadas de las estructuras racionalistas dominantes como un tipo de conocimiento que pueda tener algún valor. Sin embargo, este investigador plantea que la dicotomía entre razón/emoción tras la cual existe una forma de control jerarquizado ha sido desbaratada (Zembylas, 2004).

Y en tercer lugar, considera las emociones no solo como hechos individuales sino sobre todo como prácticas discursivas, lo cual implica que estos afectos constituyen actuaciones o ejecuciones, teniendo por tanto un carácter performativo. Estas ejecuciones construyen una determinada comprensión de mundo, reforzando, desafiando o estableciendo diferencias de poder o estatus. Basándose en Hochschild, la propuesta de este autor deja en evidencia las diferentes reglas implícitas propias de la ideología de turno y que definen lo que se debe y se puede sentir en una determinada circunstancia,

distinguiendo a su vez, lo normal y de lo desviado. Bajo este punto de vista, las emociones son entendidas dentro de determinadas dinámicas de poder lo cual implica reconocer su carácter político (Zembylas, 2004).

Por otra parte, este investigador plantea que el análisis histórico del control y la labor emocional que realizan los docentes sobre sus propias emociones permite desarticular las relaciones de poder normalizadas en la escuela, otorgándole mayor flexibilidad al maestro y a su identidad, puesto que ésta, es restringida y producida a través del poder disciplinario y reglas emocionales locales (Zembylas, 2005). Al respecto, cabe destacar, que la manera en que este autor entiende “identidad” es diferente a la que encontramos en la “psicología tradicional”. En un enfoque postestructuralista, la identidad es entendida como un proceso dinámico de discursos, experiencias y emociones. La identidad es entendida como un proceso que cambia con el tiempo a medida que cambian los discursos, proporcionando constantemente nuevas configuraciones. Incluso los "pequeños eventos" dentro de un contexto cultural y político particular son significativos en la construcción de significados sociales, ya que están sujetos a prácticas discursivas. En otras palabras, la identidad está constantemente en disputa y bajo cambios transformadores (Zembylas, 2003b; Zembylas, 2003d).

En consecuencia, Zembylas, (2003b, p. 221) en base a Foucault (1984) plantea que,

Necesitamos rastrear la constitución del yo dentro de un marco histórico de cómo el significado se cruza con la experiencia. [Foucault] Sugiere que el yo debe ser visto como un objeto y un sujeto de experiencia; en

otras palabras, el enfoque del análisis del yo y las experiencias personales es el discurso de la experiencia más que la experiencia "en sí". La experiencia en sí no constituye únicamente el autoconocimiento.

Por tanto, la identidad no consiste en un proceso lineal y estable. Más bien es un proceso mediante el cual el individuo ratifica quien es o bien lo cuestiona y se transforma (Zembylas, 2003b).

Por otra parte, este proceso de construcción de la identidad es considerado como un fenómeno afectivo. Para este autor, dado que en las emociones están condensados estados mentales tales como los pensamientos, los juicios y las creencias, éstas funcionan como el aspecto aglutinante o adherente de la identidad. Las emociones organizan la identidad de los docentes. Sin embargo, es necesario considerar por otra parte que éstas suelen ser variadas e incluso contradictorias. Según este punto de vista, es a partir de este encuentro entre experiencia afectiva y contexto desde donde se construye la identidad de los docentes (Zembylas, 2003b).

Desde este punto de vista es posible comprender que en el contexto escolar, los profesores al verse enfrentados cotidianamente a una diversidad de emociones fruto de su trabajo, deben ajustar la expresión de éstas a determinadas reglas que restringen su accionar, construyendo en dicho proceso su identidad. Sin embargo, al realizar un autoexamen sobre tales ejecuciones los docentes pueden cuestionar dichas reglas, convirtiéndose por sí mismo en sujetos (Zembylas, 2003b).

Para investigar las emociones de los profesores, Zembylas utiliza el método genealógico propuesto por Foucault. Este método que permite describir cómo se usan los

discursos, qué papel desempeñan en la sociedad y cómo cambian a lo largo del tiempo. Este tipo de genealogía, describen diversos aspectos (situaciones, objetos, personas relaciones, etc.) que están presentes o ausentes en la ejecución de las emociones. Asimismo, explora la manera como éstas se experimentan en relación al yo del profesor, las interacciones sociales y la cultura escolar. Este método busca mostrar cómo se ubican y representan las emociones en el trabajo y en desarrollo profesional de los docentes. Zembylas plantea que para lograr lo anterior es necesario involucrarse en un proceso que permita conocer la historicidad de la experiencia emocional, es decir, como están posicionadas las trayectorias de la experiencia emocional y como dicho posicionamiento lleva a que los profesores sientan algo y de cierta forma. En concreto, explora como se construyen las emociones en el aula y como se transforman, describen las reglas que condicionan su surgimiento así como las relaciones de poder implicadas en dichos procesos, registra la singularidad de eventos que hacen que ciertas emociones estén o no presentes, (Zembylas, 2002).

2.2.3.1.1 Investigación

Desde esta conceptualización y en función de esta metodología, Zembylas realizó una investigación de tipo etnográfica, de tres años de duración, en base al estudio de un caso, el cual estuvo centrado en las emociones experimentadas por una profesora de ciencia cuyo nombre ficticio es Catherine. Durante este proceso ella fue realizando una reflexión, cuyo resultado le permitió identificar que tras sus emociones habían diversas

valoraciones suyas sobre aspectos como la ciencia y la pedagogía, y que tales valoraciones tenían además un impacto sobre sus estudiantes y el trabajo de aula. Asimismo, dicho proceso le permitió prestar atención a la emoción que experimentaban los niños durante el proceso educativo y la importante función que éstas tenía para la enseñanza de las ciencias. Por otra parte, el investigador documentó cómo las emociones que experimentó Catherine influyeron en las decisiones que adoptó ella durante las clases, evidenciando el carácter relacional y comunicativo de estos estados mentales. Asimismo, este trabajo permitió documentar lo que la profesora denominó como “emociones intuitivas”, las cuales permitían infundir entusiasmo e interés en las clases, generando un ambiente intelectualmente atractivo. Finalmente, el investigador mostró cómo las emociones de la docente estaban relacionadas con convenciones que señalan cómo un profesor se debe comportar en la escuela, imponiéndole restricciones de diverso orden a través de determinadas reglas emocionales y relaciones de poder. Es decir, dicha investigación permitió mostrar que las emociones estaban relacionadas con aspectos de orden político e institucional. Por último, el trabajo mostró cómo las emociones se vieron tensionadas con tales convenciones, generando en ella fuertes sentimientos de insuficiencia los cuales finalmente fueron superados a través del mismo proceso reflexivo que hemos mencionado (Zembylas, 2004).

Los resultados se resumen en tres ideas: la emociones y acciones de Catherine constituyen evaluaciones de su mundo-aula, estudiantes, aprendizaje y similares. Sus emociones están asociadas a sus relaciones, constituida a su vez por interacciones que fueron cambiando en el tiempo. El trabajo mostró que sus emociones se vinculaban a

autoevaluaciones que, a su vez, se relacionaban con reglas emocionales aceptadas por ella y que definían su forma de ser como docente. De esta forma se termina proponiendo una caracterización de las emociones de la enseñanza en función de tres aspectos: evaluativo, interpersonales y políticos (Zembylas, 2004).

2.2.3.2. Reflexión sobre la aproximación utilizada por M. Zembylas

La conceptualización que ofrece Zembylas introduce una serie de elementos que se apartan de los otros dos que habíamos revisado anteriormente. De entre ellos, destacamos el carácter dinámico con que asume este tipo de afectos y la manera como estos afectos están íntimamente imbricado al contexto sociocultural y a las tensiones de poder que están presente en los contextos en que ésta surge. Es decir, son concebidos no discretamente sino como parte de un entramado psicosocial. Asimismo, el hecho de asumirlas como una parte de la identidad de estos actores, las ubica en un lugar central no solo de la actividad que ellos realizan sino en cuanto a la forma en que ellos se van construyendo a sí mismo a través de la interacción con otros actores y con el contexto. Además, al ser concebidas como prácticas discursivas, implica otorgar un rol activo al sujeto en relación a la gestión de éstas, adquiriendo además un componente ético y político. Si bien esta propuesta reconoce el aspecto individual de las emociones, se vuelca principalmente hacia su aspecto público y expresivo pues es a través de dichos aspectos que se construye el discurso.

2.3. Reflexión: Análisis sobre la clasificación propuesta por M. Zembylas a la luz de los aportes de L. F. Barrett

Pese a las claras diferencias de las tres aproximaciones que hemos analizado en este apartado, todas consideran a las emociones como evaluaciones (valoraciones o juicios). De alguna u otra forma, en todas se hace referencia a un “procesamiento” o una “vivencia” que permite realizar una evaluación. En la medida que se avanza hacia la tercera aproximación, la comprensión de esta evaluación se va complejizando. En una primera instancia, se describe básicamente como un proceso individual e “intrapsíquico”. En la segunda, se documenta que aquella evaluación que se vivencia como algo individual tiene finalmente un origen cultural lo cual se puede observar en que el foco investigativo se desplaza hacia los significados que construyen los participantes sobre su experiencia emocional. Por último, además de lo que documentan las anteriores, se muestra evidencia de que en dicha evaluación el análisis del poder resulta fundamental, adquiriendo dicha evaluación un carácter político. Sin embargo, ninguna de las tres aproximaciones documenta la forma en que esta evaluación se realiza, cuestión que exige mirar en detalle lo que ocurre a nivel individual. Tal como se vio en la primera parte de este trabajo, el origen de dicha evaluación obedece básicamente al funcionamiento de la red interoceptiva y, por lo tanto, una buena descripción de ésta debiera considerar la fenomenología.

En otro orden de cosas, es importante señalar que en la tercera aproximación las emociones son consideradas como un fenómeno global, integrando experiencia y expresión, relevando de esta forma su carácter comunicativo y performativo y, en ese

sentido, cumpliendo un rol central en el trabajo de aula. Este punto resulta problemático puesto que al no existir huellas objetivas de la emoción (expresiones objetivas) (Barrett, 2018), los mensajes provenientes del componente expresivo de las emociones (gestos, tonos de voz, movimientos, etc.) así como de las palabras emocionales que se utilizan, son en realidad interpretaciones que cada persona hace a partir de tales ejecuciones.

Cabe destacar que para efecto del foco de nuestro trabajo, uno de los aspectos más relevantes es la evidencia que obtiene Zembylas (2002; 2004) sobre la riqueza del proceso reflexivo que va realizando Catherine, en torno a diversos aspectos de su labor como profesora y de su identidad. En cuanto a esto, resulta interesante la manera en que dicho proceso le permitió ir modificando los significados sobre el lugar que ella concedía a las emociones en su trabajo. De igual forma, le permitió ir afrontando los problemas que se fueron suscitando, empoderándose ante las tensiones que surgieron en este proceso, propiciando de esta forma una transformación en ella y su entorno. Sin embargo, el trabajo entrega evidencia de dicho cambio solo en relación a palabras emocionales, sin mostrar el carácter fenoménico de su experiencia emocional. Por otra parte, este autor da a entender que para que dicho proceso haya podido ocurrir, ha sido necesario enfocarse no sólo en la experiencia en sí misma sino que también en los aspectos discursivos que estaban en juego. Tal postura, dejaría de manifiesto un reduccionismo sobre la forma de comprender las emociones, a saber, solamente constituidas por su aspecto fenoménico (la “experiencia en sí”), cuestión que ha sido descartada por la evidencia. Como se ha señalado en el primer capítulo las emociones son construcciones psicológicas que integran en una sola totalidad

el mundo fenoménico con la conceptualización de éste que se obtiene a partir del entorno sociocultural (Barrett, 2018; Chalmers, 1999).

Finalmente, creemos que resulta pertinente analizar la categorización que hace Zembylas sobre los tipos de aproximaciones que existen para analizar las emociones. En esta categorización las diferencias entre las aproximaciones aparecen como irreconciliables. Sin embargo, es posible realizar algunas precisiones teniendo en mente la teoría de la emoción construida. Si bien resultaría razonable clasificar el planteamiento de Barrett (2018) como “psicodinámico” dado que concibe a las emociones como hechos subjetivos, tal clasificación terminaría siendo contradictoria pues esta teoría se desmarca de cualquier tipo de condicionamiento biológicamente predeterminado que pudiera estar a la base de estos estados mentales. Además, tal propuesta tampoco asume dichos eventos mentales como discretos sino como el resultado de un flujo constante de sensaciones que permite o no el surgimiento de estos afectos. Por otra parte, la participación que tienen para los significados en la constitución de estos estados mentales debiera ubicar a esta teoría en la aproximación “sociocultural”. En este sentido, se podría afirmar que la propuesta de Barrett cohabita en las dos primeras aproximaciones propuestas por Zembylas. Sin embargo, a diferencia de lo que plantea este investigador en relación al enfoque sociocultural, la teoría de la emoción construida sí incluye, y de manera protagónica, el “aspecto sensible” de estos estado mentales y por lo tanto el cuerpo. Por consecuencia, la propuesta de Barrett también entronca con la aproximación “interaccional y performativa”. No obstante lo anterior, la manera de considerar el “aspecto sensible” de las emociones es diferente. La teoría constructiva de las emociones

hace hincapié en la función que cumple en la construcción de las emociones el funcionamiento de la red interoceptiva, lo cual nos lleva directamente a las sensaciones corporales que se experimentan “internamente”, tal como lo hacen los modelos humanistas de la psicoterapia. En cambio, la aproximación “interaccional performativa” pone su acento principalmente en el cuerpo percibido o expuesto en el espacio público.

Más allá de intentar polemizar entre el valor de unas aproximaciones por sobre otras, lo relevante a nuestro juicio debiera buscarse en el aporte que cada una de éstas pueden ofrecer en un determinado ámbito. Sin lugar a dudas, el carácter amplio de la aproximación “interaccional performativa” permite analizar las dinámicas emocionales que se despliegan en el espacio educativo así como la forma en que estos intercambios influyen sobre el surgimiento de las emociones de los actores. En este sentido, dicha aproximación posibilita caracterizar como es que las emociones se vinculan con los ambientes emocionales y las dinámicas de poder que ocurren a diversos niveles del espacio educativo. No obstante lo anterior, para producir este tipo de descripciones se requiere contar con la habilidad para contactarse con facilidad con las propias emociones así como para reconocerlas en otras personas, habilidad que Catherine claramente disponía en un buen nivel. Sin embargo, la demanda de un conocimiento que permita identificar y manejar las emociones surge precisamente de parte de los docentes. Tal como ya se ha señalado, las exigencias emocionales a las cuales estos actores están sometidos hacen que la generación de conocimiento para favorecer el reconocimiento y gestión de estos afectos sea en la actualidad una prioridad. Estas capacidades están en centro de líneas de trabajo

en torno al desarrollo de ámbitos como la inteligencia emocional y que como ya hemos visto se conecta con otros aspectos emocionales de interés.

Por sobre este tipo de demanda funcional que se hace del conocimiento de las emociones, las evidencias que la psicoterapia humanista ha levantado sobre este tema así como como el trabajo realizado por Zembylas (2004) apuntan al efecto virtuoso que provoca la atención sobre las propias emociones. De igual forma, diversos conceptos que hemos revisado hacen referencia a un saber o a un conocer que está a la base de la experiencia emocional. Sin embargo, debido a las restricciones que de manera hegemónica impone nuestro contexto cultural sobre la manera de concebir el conocimiento, dicho saber suele quedar excluido.

3. Otros conceptos utilizados en el estudio de las emociones en docentes

A continuación se analizan distintos conceptos que se han utilizado en directa relación con el estudio de las emociones de los profesores, contribuyendo de esta forma al avance en este campo de investigación. Además, se incluye algunos antecedentes empíricos. Los conceptos han sido seleccionados principalmente por su presencia en la literatura y por relacionarse directamente con las emociones de estos actores. La reflexión se realiza partiendo desde una mirada que considera la influencia del contexto sobre el surgimiento de las emociones, para luego dirigirse a una mirada individual de tales afectos y finalmente terminar con aquellos conceptos que se orientan hacia una comprensión relacional de las emociones.

3.1. Reglas de sentimientos, reglas de expresión, trabajo emocional, labor emocional, actuación superficial y actuación profunda.

El reconocimiento sobre el influjo que ejerce el contexto cultural, social y político sobre las emociones de las personas ha sido conceptualizado de diferente forma. El trabajo de la socióloga norteamericana Arlie Hochschild es un ejemplo particularmente relevante de aquello. Dicha propuesta fue presentada en el libro “The Managed Heart. Commercialization of Human” publicado en 1983 y que se refiere a la gestión de las emociones con propósitos laborales en función del cumplimiento de objetivos organizacionales. Su propuesta permite conectar la estructura social con el control que de manera consciente las personas hacen de sus emociones. Para ello, Hochschild (2008) recurre a diferentes conceptos dentro de los que destacamos las “reglas de sentimientos”, las “reglas de expresión”, el “trabajo emocional” (emotional work) y “labor emocional” (emotional labor), la “actuación profunda” y la “actuación superficial”.

Las “reglas de sentimiento” corresponden a normas inducidas por el contexto que señalan qué se puede sentir y qué no, y “las reglas de expresión”, señalan qué es lo que se puede o no expresar de manera emocional. A su vez, con “trabajo emocional”, se hace referencia al control que se ejerce hacia las propias emociones con el fin de generar satisfacción a sí mismo o hacia otras personas. Por otra parte, el concepto de “labor emocional” apunta al control ejercido sobre las propias emociones con el fin de cumplir

un requerimiento laboral y obtener una compensación por aquello. Es decir, se trata de un control que emana de la propia organización. Sin embargo, es importante destacar que en ambos casos hay una influencia del contexto, solo que en el primero dicha influencia es más amplia ya que se extiende a la sociedad en general y en el segundo está acotada al ámbito del trabajo. Basándose en esta idea, Hochschild introduce también los conceptos de “actuación superficial” (surface acting) y “actuación profunda” (deep acting) correspondientes a dos estrategias distintas para modificar las propias emociones. Lo que se busca con la actuación superficial es fingir una emoción, sea expresando una determinada emoción sin sentirla realmente o bien modificándola en función de lo que es apropiado expresar en el trabajo. En cambio, la actuación profunda implica la modificación de la emoción en sí misma. Al respecto, Hochschild describe tres técnicas para realizar el trabajo emocional: una cognitiva, que consiste en modificar las imágenes, ideas o pensamientos para lograrlo; otra corporal, orientada a modificar los síntomas físicos o somáticos asociadas a la emoción, tal como la respiración o el temblor; y una tercera, consistente en modificar las reacciones o gestos expresivos, como trata de sonreír o llorar. Cabe señalar además, que tales técnicas generalmente ocurren de manera conjunta. (Hochschild, 2008).

El trabajo realizado por esta autora, deja en evidencia el control restrictivo las empresas ejercen sobre las emociones de sus empleados. Si bien es cierto que su propuesta ha permitido poner de manifiesto dicho control, la fórmula conceptual que utiliza para explicarlo hoy resulta obsoleta. Básicamente nos referimos a las dicotomías cuerpo-mente y emoción-cognición en las cuales esta autora se apoya para explicar la actuación que los

empleados ejercen sobre sus emociones a fin de cumplir los requerimientos organizacionales. A partir de fines del siglo XX tales dicotomías han sido fuertemente cuestionadas desde la evidencia (Barrett, 2018; Damasio, 1999) lo cual pone duda cualquier intento explicativo a partir de éstas. Tal como se pudo apreciar, la autora señala estrategias “cognitivas” y “corporales” que explican la actuación sobre la experiencia emocional. Sin embargo, las emociones son cogniciones y también son reacciones corporales, de tal forma que la explicación hecha a partir de dichas particiones se debilita significativamente.

No obstante lo anterior, este concepto ha sido utilizado en diversas investigaciones en relación a aspectos tales como agotamiento emocional de los docentes (Keller, Chang, Becker, Goetz y Frenzel, 2014), el trabajo de enseñar (Levine, 2011) y su autoeficacia (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Asimismo, Yin (2015) destaca que algunos autores ha considerado una tercera estrategia que consiste en expresar lo que efectivamente se siente, cuestión que respondería a la faceta positiva del trabajo emocional y que resulta particularmente pertinente para el trabajo de un profesor puesto que en muchas ocasiones ellos ofrecen una “sincera emoción” a sus estudiantes.

3.2. Regulación emocional

Desde una aproximación individual se observan varios conceptos que han también sido introducidos al ámbito educativo. Uno de ellos es el concepto de “regulación

emocional” cuyo desarrollo se ubica principalmente en los últimos años de la centuria anterior e inicio de la actual, y refiere a los intentos explícitos o implícitos realizados en tiempo real por una persona por modificar cualquiera de los componentes que la concepción tradicional de emoción ha distinguido: fisiológicos, experienciales y conductuales (o expresivos). La regulación emocional consiste en modificaciones a través de distintas estrategias que se realizan sobre lo que sienten o expresan las personas (Sutton y Harper, 2009). Por ejemplo, un profesor puede ampliar su expresión de alegría para reforzar con claridad un avance, o un enojo para enfatizar una transgresión de un estudiante al marco normativo de la escuela. El concepto ha sido señalado por distintos autores de diferentes áreas, dentro de los cuales se destaca J. J. Gross y otros como Beck Ellis, Rothbart y Derryberry, y Block y Block (Gómez y Callejas, 2016). Por otra parte se han desarrollado diferentes modelos comprensivos sobre la regulación emocional (Sutton y Harper, 2009) así como se han descrito diferentes estrategias de regulación emocional (Gómez y Callejas, 2016).

De manera similar a lo que ocurre con la labor emocional, la regulación emocional se refiere a las intervenciones que las personas hacen sobre estos afectos a fin de poderlos controlar. Por otra parte, últimamente se ha ido visualizando una conexión estrecha entre ambos fenómenos. Es así como Yin (2015) argumenta a través de diferentes autores que a la base del trabajo emocional está la regulación emocional y, por tanto, es posible asumir el estudio del primero a través de la regulación emocional pues esta última considera, además de las operaciones que se realizan de manera explícita en la labor emocional, maniobras implícitas. En esta línea el trabajo realizado por Lee, Pekrun, Taxer, Schutz,

Vogl, & Xie, (2016), ofrece evidencia empírica sobre la conexión entre ambos constructos.

Pese a la clasificación de las actuaciones o estrategias posibles de realizar en cada caso (labor emocional o regulación emocional) no se observa una explicación sobre cómo es que efectivamente se implementan dichas estrategias. Este intento resulta infructuoso pues dichos procesos solo pueden ser descritos en perspectiva de primera persona, sin ser posible cotejarlas con otros observadores. Aunque estos procedimientos cuentan con un cierto estatus de realidad para efectos investigativos, resulta difícil saber realmente en qué consisten, sobre todo para quien denota dificultades para atender a sus emociones. En este sentido, es interesante el aporte que se realiza desde la práctica del Mindfulness que muestra que la práctica de esta técnica por parte de profesores tiene efectos positivos, dentro de otros aspectos, en la regulación que éstos hacen de sus emociones (Emerson, Leyland, Hudson, Rowse, Hanley & Hugh-Jones, 2017). Lo anterior, nos remite necesariamente a la presencia de un saber de orden subjetivo y emocional que permite realizar las operaciones señaladas, inquietud que de alguna manera abordan otros conceptos tal como, por ejemplo “inteligencia emocional”.

3.3. Inteligencia emocional

Este concepto es posiblemente el más difundido de los descritos y de mayor impacto masivo. Su creación fue de Peter Salovey y John Mayer en 1990, y su popularización a Daniel Goleman en 1995. Básicamente apunta a la habilidad para reconocer las propias

emociones, manejarlas, automotivarse, reconocer las emociones en los demás y utilizar las emociones de manera favorable en términos sociales (Goleman, 2012). El concepto de inteligencia emocional tuvo mérito de señalar el valor de las emociones como recurso para el establecimiento y desarrollo de las relaciones interpersonales. El trabajo investigativo realizado en base a este constructo se ha realizado principalmente a través de instrumentos psicométricos. Este concepto ha sido ampliamente utilizado en el mundo educativo, tanto en relación a los estudiantes como a los profesores. Respecto de esto último, esta variable se ha visto estrechamente relacionada con la autoeficacia en profesores y la calidad de la enseñanza (Aremu y Moyoscola, 2012; Di Fabio y Palazzeschi, 2008; Neophytou, Koutselini & Kyriakides, 2011; Rastegar & Memarpour 2009) y también con su bienestar (Yin, 2015), lo cual ha permitido concebir que su desarrollo en profesores actuaría como factor protector de su salud mental. Asimismo, se han desarrollado programas de formación emocional en base este modelo con buenos resultados (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernandez-Barrocal, 2010).

A través de este concepto surge el valor que tiene el reconocimiento de las propias emociones. La primera si no la principal habilidad que compone la inteligencia emocional es justamente la capacidad para atender a las propias emociones, cuestión que inmediatamente nos hace pensar en nuestro objeto de estudio ¿Cómo es que se atiende a una emoción?, o más precisamente ¿En qué medida un profesor presta atención a sus emociones? Los instrumentos utilizados desde esta conceptualización, nos remiten exclusivamente al uso de palabras emocionales para resolver esta inquietud, tal como se

puede leer en los reactivos de la Escala TTMS-24 de Salovey y Mayer traducida al castellano (Espinoza-Venegas y cols., 2015):

- “A menudo pienso en mis sentimientos”.
- “Presto mucha atención a como me siento”.
- “A veces puedo decir cuáles son mis emociones”.
- “Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida”.

Sin embargo, como hemos argumentado, las palabras emocionales resultan insuficientes para describir la experiencia emocional y, por tanto, esta aproximación no logra describir en qué consiste el reconocimiento de las propias emociones. No obstante lo anterior, si bien ésta no permite despejar como es que los profesores conocen sus propias emociones sí ha permitido evidenciar que dicho conocimiento favorece a que ellos comprendan las demandas emocionales propias de su trabajo y realicen las maniobra correspondientes (labor emocional) para responder a tales requerimientos, propiciando en este sentido una mayor satisfacción laboral (Yin, 2015).

3.4. Síndrome de quemarse en el trabajo o Burnout

Lo anterior, nos lleva a otro concepto de orden individual cuya presencia en profesores también ha mostrado una correlación negativa con su inteligencia emocional (Colomeischi, 2015). Se trata del “Síndrome de quemarse en el trabajo” o simplemente

“burnout”. Básicamente se trata de fenómenos cuyo origen proviene del mundo de la salud mental. El burnout fue definido por Maslach en 1997, siendo aceptado posteriormente por la Organización Mundial de la Salud en el año 2000 y por la comunidad científica. Según el modelo de Maslach, este fenómeno consiste en una forma inadecuada de adaptación y afrontamiento de un estrés crónico que termina conduciendo al agotamiento emocional. Según este modelo, el burnout compromete tres tipos de sintomatología: el agotamiento emocional, es decir, la impresión de quedarse sin recursos y energías, que se acompaña de síntomas físicos y emocionales; la despersonalización o cinismo, que se caracteriza por actitudes negativas e insensibilidad hacia las personas con quienes se trabaja; y la falta de realización personal, consistente en la percepción de no estar obteniendo logros y a autoevaluarse negativamente. Cabe destacar que el burnout es foco constante de investigaciones sobre la salud mental o malestar de los docentes asociándolo a las presiones propias del trabajo con personas y, sobre todo a las condiciones de trabajo a las cuales ellos están sometidos (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010; Cornejo, 2012; Ghanizadeh & Royaei, 2015; Salgado y Leria, 2018; Zhang & Zhu, 2008).

Consecuentemente con lo que hemos descrito, hay algo que se puede llegar a saber a través de las emociones. Y si dicho conocimiento es utilizado adecuadamente el trabajo se facilita y se disfruta, pero si así no ocurre es posible que surjan consecuencias negativas.

3.5. Ecología emocional y conocimiento emocional

Otros dos conceptos que aparecen en la literatura apuntan a un conocer de tipo emocional. Éstos son “ecología emocional” y “conocimiento emocional” los cuales han sido introducidos por Zembylas (2007a) y se encuentran estrechamente relacionados. Este autor señala que el conocimiento del maestro es en sí mismo ecológico pues consiste en un sistema que se nutre de diferentes fuentes y formas de conocimiento los cuales, además, se encuentran íntimamente relacionados entre sí. Asimismo, involucran a diversos agentes, tales como maestros, estudiantes, aulas, recursos, apoderados u otros. Por otra parte, al centro de esta ecología se ubica las interacciones que ocurre entre el profesor y sus estudiantes en torno a la enseñanza aprendizaje. Se trata de constructos eminentemente relacionales.

El concepto de “ecología emocional”, propuesto por Frost, Dutton, Worline y Wilson (citado por Zembylas, 2007a), corresponde a una adaptación específica de las ideas organizacionales de “clima organizacional” y “clima emocional”, o bien de “clima de aprendizaje” propio del ámbito educativo. Con este concepto se busca explicar cómo en las organizaciones aspectos como el cuidado y la compasión están activados o desactivados entre sus integrantes. La ecología emocional de una organización puede favorecer u obstaculizar la conducta compasiva entre sus integrantes. A la base de estas ideas están también los postulados ecológicos o contextuales de Bronfenbrenner y que en este caso, Zembylas utiliza para explicar que el conocimiento emocional del profesor no puede comprenderse sin considerar diferentes factores que, a su vez, provienen de

diferentes niveles contextuales. Es así como propone tres planos diferentes (individual, relacional y socio-político) desde los cuales es posible distinguir tres tipos diferentes de conocimiento emocional. De esta manera, el conocimiento emocional correspondiente al plano individual es aquel que hace referencia a cuestiones de orden emocional en relación a aspectos tales como creencias, pensamientos o autoconocimiento emocional; el conocimiento emocional correspondiente al plano relacional apunta a aspectos como empatía, cuidado, clima emocional, etc.; y el conocimiento emocional correspondiente al plano socio político, hace referencia a aspectos estructurales, como el currículo, políticas emocionales, etc. (Zembylas, 2007a).

Es así como Zembylas (2007a, p. 257) define, “ecología emocional” aplicado a los profesores como:

El conocimiento emocional de un maestro (o del alumno) en un contexto social y político particular, que incluye las conexiones ricas con experiencias emocionales y las relaciones con los demás (por ejemplo, estudiantes, colegas, padres) a lo largo del tiempo. Esta definición implica dos supuestos principales: (a) el desarrollo del conocimiento emocional en la enseñanza tiene lugar a lo largo de la carrera de un profesor a través de procesos de interacción recíproca compleja entre el maestro y su entorno y (b) estos procesos de interacción recíproca son creado por el profesor y su entorno, es decir, los profesores son tanto productos como productores de su propio desarrollo emocional.

El concepto “ecología emocional” es amplio, considerando distintos tipos de estados mentales. Cabe destacar también que en nivel individual de la ecología emocional se ubica un factor sobre el cual ya habíamos hecho referencia: el conocimiento emocional. El énfasis que este autor realiza sobre el carácter global del “conocimiento emocional” nos hace pensar en la base afectiva que reporta Barrett (2018) respecto del funcionamiento general de lo mental. Además cuesta diferenciarlo, de la acepción general de “conocimiento” que se maneja hoy en día. Por ejemplo, según Varela (2000) el conocimiento se manifiesta de manera integrada o fenomenológica, sin la parcelación con que comúnmente éste es asumido por las corrientes psicológicas predominantes. Sin embargo, por lo mismo, la “virtud” mencionada de este concepto ocasiona que sea difícil de asimilar en términos representacionales.

Por otra parte, a la base de la ecología emocional estaría el cuidado y la compasión, un concepto que conecta la afectividad y, por ende, con la ética de cuidado.

3.6. Teorías del cuidado

Las teorías del cuidado tienen sus orígenes en la ética feminista y sus representantes principales son Jean Watson, Carol Gilligan y Nel Noddings, y apuntan a lo que se ha denominado como “ética del cuidado”. De manera general, a diferencia con lo que ocurre con la ética tradicional, ésta se fundamenta en las

relaciones de afecto que se dan entre las personas, forjándose por tato en virtudes y no en principios abstractos. Justamente, la ética del cuidado no busca comprender las situaciones de manera global y abstracta, y evita deliberaciones racionales orientadas a conseguir objetividad o imparcialidad en función de principios universales. La ética del cuidado aborda situaciones concretas donde surgen emociones y afectos en función de las relaciones de las personas involucradas. Para Nodding (2013), esta ética se fundamenta en los sentimientos, aunque sin negar a la razón como orientación para vida moral.

Después de todo, las decisiones morales se toman en situaciones reales; son cualitativamente diferentes de la solución de problemas de geometría. Las mujeres pueden y dan razones para sus actos, pero las razones a menudo apuntan a sentimientos, necesidades, impresiones y un sentido de ideal personal más que a principios universales y su aplicación (Nodding, 2013, p.3)

Al respecto Hargreaves (2001), plantea que el trabajo docente al ser ineludiblemente afectivo y realizado mayoritariamente por mujeres se caracteriza por el cuidado que ejercen los profesores. Sin embargo, tal naturaleza afectiva ha sido ignorada por la política pública. Pese a ello, los docentes cultivan cotidianamente esta virtud no solo con sus estudiantes sino también con los apoderados y con sus colegas. De este modo, es posible caracterizar la educación como un ejercicio de la ética del cuidado que, no obstante, “está atrapada dentro de una estructura racionalizada y burocratizada” (p. 1057), dejando a los profesores en una situación de fuerte vulnerabilidad. Por su parte Zembylas

(2003c) plantea, desde un punto de vista foucaultiano, que al ser las emociones parte constitutivas de la identidad y al estar éstas condicionadas o restringidas por normas, convenciones y mandatos de todo tipo (políticos, administrativos, religiosos, familiares, etc.), resulta recomendable que la reflexión sobre las propias emociones constituya para cada profesor un dispositivo de resistencia que fortalezca su propio proceso de subjetivación. Y a éste lo denomina como de “autocuidado del profesor” (“care of the teacher-self”) anteponiéndolo al concepto de “autoconocimiento del profesor” debido a que este último solo apuntaría a la experiencia o a la fenomenología. Sin embargo, este punto resulta completamente rebatible a la luz de lo que hemos argumentado puesto que la mente funciona como una totalidad integrada tanto por la fenomenología como por los aspectos representacionales (Barrett, 2018).

De todas formas, es importante destacar el lugar privilegiado que las teorías del cuidado ponen en el afecto como recurso para analizar y abordar las problemáticas humanas. A partir de su planeamiento, la empatía es relevada como una herramienta central, haciendo evidente el papel que le cabe a la experiencia sentida en dicho proceso y, de esa forma, a la fenomenología.

Volviendo a la mirada relacional de la enseñanza es importante hacer referencia a Hargreaves (1998a). Este autor destaca que las emociones son el “corazón de la educación” (p. 835), y que dichos estados mentales son aspectos consustanciales a los diversos niveles organizacionales en el que se desarrolla esta actividad, otorgándole cualidad y dinamismo. Asimismo ha destacado la valoración que los profesores realizan

de sus relaciones, particularmente con sus estudiantes. Esta característica propia del trabajo que realizan los docentes lo conceptualiza tomando prestado los conceptos de “práctica emocional” y “comprensión emocional” de Norman Denzin (2009).

3.7. Práctica emocional y comprensión emocional

El concepto de “práctica emocional”, es utilizado por Denzin (2009) para hacer referencia a aspectos subjetivos y expresivos de naturaleza afectiva o emocional que caracteriza cierto tipo de práctica.

Una “práctica emocional” es una práctica incrustada que produce en la persona una alteración emocional esperada o inesperada en las corrientes de ejercicio internas y externas. Tales prácticas pueden ser recurrentes, por ejemplo, hacer el amor, comer, beber, hacer ejercicio, trabajar o jugar. Las prácticas emocionales colocan a la persona en la presencia de otros y a menudo requieren a otras personas para poder realizarlas. Las prácticas emocionales son tanto prácticas como interpretaciones. Son personales, encarnadas y situadas. A diferencia de las prácticas puramente cognitivas, que se dan por hecho y que no son disruptivas en el flujo de experiencia emocional, las prácticas emocionales hacen que las personas se conviertan en objetos problemáticos para ellos mismos. La práctica emocional irradia a través

del cuerpo de la persona y las corrientes de experiencia, otorgando una culminación emocional a los pensamientos, sentimientos y acciones” (Denzin, 2009, p. 89).

Este autor hace uso de una serie de expresiones metafóricas para explicar este concepto. No obstante lo anterior se observa también un dualismo entre cognición y afecto.

Hargreaves, (1998a, p. 838), aplica este concepto al mundo educativo, caracterizando la enseñanza como “práctica emocional” que tiene efectos tanto en los propios maestros como en los otros actores educativos con quienes éstos interactúan pues ésta:

Activa, colorea y expresa los propios sentimientos de los maestros, y las acciones en las que esos sentimientos están incrustados (es decir, las corrientes internas de experiencia de los maestros). Los maestros pueden entusiasmar a sus alumnos o aburrirlos; ser accesible a los padres o alienarlos; se sienten apoyados por sus colegas (y, por lo tanto, dispuestos a asumir riesgos para mejorar su oficio) o desconfiados de ellos (y, por lo tanto, más dispuestos a jugar de forma segura). Cualquiera de estas alternativas prevalece es de vital importancia para los estándares educativos, el éxito, el logro y la equidad entre los estudiantes.

Este investigador utiliza este concepto para caracterizar las distintas tareas que realiza el profesor en el contexto escolar, vinculándolas con las condiciones y resultados

de aprendizaje. Teniendo en claro que la enseñanza puede concebirse como una práctica emocional, Hargreaves (1998a) destaca que a través de ésta se busca modificar de una determinada forma las relaciones con los otros, maniobra que demanda de un importante grado de “comprensión emocional”.

Este concepto enfatiza el hecho de que fenómenos como la enseñanza, el aprendizaje y el liderazgo ocurren en función de la comprensión que se obtiene de otras personas de manera prácticamente instantánea a través del contacto directo con ellas, permitiendo interpretar su comportamiento en función del propio pasado y experiencia. Asimismo, la comprensión emocional puede darse a través de otros medios como el contagio emocional, la expresión artística o compartiendo experiencias emocionales significativas como los funerales o los matrimonios. Denzin (2009, p.137) define “comprensión emocional” como:

Un proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia de otro y experimente por sí misma las experiencias similares o similares experimentadas por otro. La interpretación subjetiva de la experiencia emocional de otro desde el propio punto de vista es fundamental para la comprensión emocional. La emocionalidad compartida se encuentra en el centro de lo que significa comprender y entrar de manera significativa en las experiencias emocionales de otro.

Como se puede ver, cada uno de estos conceptos tiene un énfasis diferente. El concepto de “práctica emocional” permite caracterizar la naturaleza del trabajo que realizan los profesores debido a la resonancia emocional (y corporal), tanto en los propios profesores como en los demás actores educativos con quienes interactúan y que además tiene efectos sobre los resultados de aprendizaje y sobre la manera en que se asume la tarea educativa. El concepto de “comprensión emocional” muestra principalmente al conocimiento entre las personas a través de los afectos. Si bien ambos conceptos pueden eventualmente hacer referencia a emociones en el sentido restringido que revisamos en el primer capítulo de este trabajo, abarcan también la amplia gama de fenómenos afectivos que suelen describirse en la literatura como la empatía, los sentimientos, las motivaciones u otros. De todas formas, la descripción que este autor realiza se caracteriza por un esfuerzo literario por plasmar la naturaleza de los fenómenos aludidos lo cual resulta insuficiente en términos conceptuales. Después de todo ¿Qué significa exactamente “corrientes internas y externas” o “entrar en el campo de experiencia del otro”? A nuestro entender, dichas expresiones apelan al hecho de que una persona se “sienta afectada” al entrar en contacto directo con otra persona, procesos evidentemente de orden fenomenológicos y “corpóreos”.

Como se puede desprender de esta revisión, este campo considera una serie de conceptos como los mencionados y muchos otros más que han permitido indagar sobre diferentes cuestiones de naturaleza afectiva (o “emocional” en el sentido más

amplio del término) que están presentes en el trabajo educativo, incluyendo en algunos casos a las emociones. Algunos estos conceptos conectan aspectos en apariencia tan diferentes entre sí como la cultura y la experiencia emocional individual. También hacen referencia a ciertas actuaciones o procedimientos que realizan los profesores sobre sus emociones y que, dependiendo de sus resultados, terminan siendo más o menos beneficiosas para su trabajo y para su bienestar. Sin embargo, dichos estudios no profundizan en la descripción detallada de las emociones, recurriendo en algunas ocasiones a expresiones literarias para intentar lograr aquello, cuestión que si bien permiten aproximarse a su caracterización no lo logran cabalmente. Sin duda, el mundo de lo afectivo pone serias restricciones al lenguaje, lo cual hace de este tipo de fenómenos un campo de indagación particularmente complejo.

4. Antecedentes específicos relacionados con el objeto de estudio

En este último apartado revisamos diversos antecedentes relacionados con los aspectos principales que están implicados con nuestro objeto de estudio. En primer lugar, nos detenemos en antecedentes que vinculan a las emociones de profesores con la corporalidad y la fenomenología. Luego, revisamos antecedentes que dan cuenta de los significados presentes en las emociones docentes. En tercer lugar, ahondamos en antecedentes que relacionan la experiencia biográfica de los docentes con su trabajo de aula. Finalmente, nuestra atención se dirige hacia los antecedentes que reflejan la influencia de los factores culturales sobre las emociones de los profesores.

4.1. Corporalidad y fenomenología

Algunos trabajos realizados en torno al cuerpo de los docentes muestran aproximaciones que guardan relación con nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, Alibali & Nathan (2012), en base al enfoque de la cognición corporizada (embodiment) y a la psicolingüística, ofrecen evidencia respecto de cómo el cuerpo constituye en sí mismo una herramienta de conocimiento y, por tanto, no debiera ser concebido de manera diferente a la mente. Para ello, describen distintos gestos que un profesor de matemática utiliza para realizar enseñar a sus estudiantes durante una clase. Desde una línea más cercana a nuestro trabajo, Colmenares (1994) bajo un enfoque reichniano, realiza una breve sistematización de un taller de intervención psicosociológica dirigido a fomentar un mejoramiento de la

salud mental de los actores de una escuela argentina. En dicha experiencia, los profesores reportan de manera dirigida las sensaciones que sienten y diversas zonas corporales donde éstas aparecen. Asimismo, describen bajo qué circunstancias experimentan tales sensaciones y qué acciones adoptan en ese momento.

No obstante lo anterior, hemos encontrado dos aproximaciones que se acercan a nuestro objeto de investigación. Uno son de ellos son los estudios realizados en torno a la práctica meditativa denominada genéricamente como Mindfulness, conciencia plena o atención plena y cuyo origen es la práctica meditativa proveniente del oriente. El Mindfulness consiste en centrar la atención en el momento presente, adoptar una actitud de apertura, de curiosidad y de evitar los juicios (Rivera, 2013). El trabajo de Winnas & Dorman (2016) se enmarca dentro de lo que se ha denominado como “pedagogía contemplativa” la cual busca fomentar en los estudiantes dicho tipo de atención. La “pedagogía contemplativa” se relaciona directamente con conceptos que ya han sido incorporados en educación, tal como es el caso de “práctica reflexiva” de Donald Schön (2010). Bajo esta perspectiva se busca cultivar la relación entre las emociones, los pensamientos y el alma (sic). Asimismo, se destaca que la emoción es esencialmente un proceso corporal o encarnado y, por tanto, el cuerpo debe estar en centro de la investigación y de la enseñanza de estos estados mentales. Sin embargo, los autores plantean que el concepto de meditación suele resultar confuso dado que ha adquirido una connotación “mentalista” excluyendo el papel central que juega el cuerpo en dicha práctica. Consecuentemente, plantean la necesidad de utilizar el concepto de “cuerpo pleno” o “atención total al cuerpo” (bodyfulness). De esta forma se propone una

metodología contemplativa de auto aprendizaje que permita a los estudiantes explorar las emociones que surgen durante los procesos de enseñar y aprender. Específicamente el trabajo está orientado para que los estudiantes, a través de atender a sus reacciones corporales que surgen de emociones de valencia negativa puedan modificar sus pensamientos y supuestos en relación a las diferencias raciales que se dan con sus compañeros en el aula (Winnas & Dorman, 2016). Como se puede suponer, para lograr los objetivos propuestos resulta fundamental que los propios docentes sean capaces de manejar dichas competencias sobre sí mismos.

Otro abordaje cercano a nuestros intereses proviene de aproximaciones que Zembylas describe como “interaccional performativa”, de raigambre feminista y postestructuralista. Desde esta aproximación se plantea que el cuerpo no suele ser tomado en cuenta como objeto de investigación, considerándolo más como un problema que como un recurso. Por otra parte, se señala que los cuerpos no pueden ser considerados solo como fenómenos físicos y personales sino también como “una construcción social, cultural e histórica” (Estola y Elbaz-Luwisch, 2003, p. 703). Si bien estos trabajos están realizados basándose en una comprensión fenomenológica del cuerpo (Elbaz-Luwisch, 2004; Estola y Elbaz-Luwisch, 2003; Estola & Syrjl, 2002), lo hacen principalmente en función de cómo éstos son percibidos y utilizados en el espacio interpersonal.

Específicamente, en el trabajo de Estola y Elbaz-Luwisch, (2003), se estudian las narrativas de los profesores sobre el cuerpo, planteando que la enseñanza es en sí misma

una práctica encarnada (“embodied activity”)²⁰. Asimismo destacan que el postmodernismo al reducir el cuerpo al discurso termina por cometer el mismo problema del dualismo cartesiano, esto es, separando cuerpo y mente. Los resultados dan cuenta de la naturaleza holística de la enseñanza y la pedagogía es concebida como una actividad donde los afectos, los cuerpos y aula están estrechamente conectados, todo lo cual según Zembylas abre nuevas posibilidades para comprender la enseñanza (Zembylas, 2007).

Estola y Elbaz-Luwisch, (2003) trabajando con docentes israelíes y finlandeses describen la enseñanza que se realiza cotidianamente como un trabajo físico, incorporado, de cuerpos atractivos y poco atractivos, y de cuerpos de control. Como parte del análisis que realizan, estas autoras construyen la metáfora de la “posición corporal” definiendo cinco tipos de ésta, las cuales conectan los contextos físicos, culturales y personales con los cuerpos de los docentes.

Para encarar el tema, estas investigadoras destacan que los profesores están constantemente a la vista de los estudiantes siendo de alguna forma modelo que ellos imitan. Esta exposición permanente resulta muy demandante puesto que es imposible ocultar sus sentimientos o actitudes a los ojos de los alumnos. Además, es necesario considerar que parte de la labor de profesor consiste en motivar a los estudiantes, lo cual no es infrecuente que dicha demanda entre en tensión con los propios estados. Al respecto,

²⁰ La expresión “embodied activity” refiere necesariamente al término “embodiment” (cognición o mente corporizada). Este último concepto apunta a diversas aproximaciones que buscan superar los supuestos representacionales instalados por el cognitivismo, planteando que la actividad mental excede los límites del individuo, se despliega de manera situada y donde el cuerpo cumple un rol fundamental en su surgimiento (Gardner, 1987; Varela, 2000).

las autoras reparan en la filosofía postmodernista que recuerda que la subjetividad está constantemente cambiando siendo muchas veces volátil y contradictoria. Por otra parte, el estudio destaca que el trabajo educativo implica estar siempre en movimiento. En este sentido, la idea de “posición corporal” permitió a las investigadoras documentar la naturaleza holística de las experiencias del maestro en tanto encarnadas, considerando además los aspectos emocionales, morales y “cognitivos”. Estas posiciones son (Estola y Elbaz-Luwisch, 2003):

- a) La posición de presencia: Los profesores están ante una “audiencia en vivo” y los mensajes que envían con su cuerpo son parte importante de la interacción que sostienen con sus estudiantes. Las investigadoras destacan el hecho de que los profesores no pueden ocultarse de sus estudiantes mientras que al mismo tiempo son agentes morales, razón por la cual deben tener mucho cuidado pues con su comportamiento también están enseñando a comportarse.
- b) La posición de control: Los profesores controlan con castigos y restricciones así también como a través del apoyo y comentarios positivos. Las normas escolares ocasionan que los estudiantes adopten posturas corporales opuestas a las que estimula y permite la escuela. Por otra parte, las historias muestran que los profesores utilizan sus cuerpos, voces y miradas para organizar las actividades que realizan en el aula.
- c) La posición de amor y cuidado: Se trata de intercambios de apego y relaciones cercanas con los estudiantes, las cuales tendrían su origen en la moral relacional de las mujeres. Esta posición, se caracteriza por actuar de manera sensible y personalizada, considerando a cada estudiante como individuo y estableciendo con ellos confianza,

brindando palabras de apoyo y cercanía física. Incluye además intuiciones y emociones. A su vez, dado que esta posición también constituye un tipo de poder es muy importante que los profesores sean responsables en el uso de éste.

- d) La posición de escucharse a uno mismo: Los profesores están conscientes de que la enseñanza no solo pasa por un trabajo intelectual, racional y calculado. De hecho, ellos reportan que suelen entender algo antes de saberlo a nivel conceptual, llamándole a dicho fenómeno como escuchar las “voces del cuerpo”. Asimismo relatan cómo sienten que “la adrenalina fluye más” o que están “contra la pared”. Sienten situaciones aterradoras y difíciles. Y todo esto llega a través de sus cuerpos. Las emociones, la moral y los mensajes multisensoriales tienen un papel esencial. Es así como se argumenta que si los maestros logran escucharse a sí mismos, también podrán escuchar a los demás. Sin embargo, para lograr aquello es necesario reflexionar, detenerse y relajarse lo cual ciertamente es complejo en una escuela.
- e) Posición de protección: Esta posición apela a la función que los profesores tienen con sus estudiantes en términos de protegerlos en diferentes ámbitos, en relación al daño físico, el abuso psicológico y sexual, el abuso de drogas, el desempleo y la pobreza.

Como se puede ver, el cuerpo es comprendido acá en función de su despliegue en el mundo y en interacción con los otros. Estas aproximaciones se abocan principalmente a mostrar al cuerpo en el espacio “público” y cómo éste es visto y utilizado en relación al intercambio con otros actores del espacio educativo y, en ese sentido, participando activamente en la generación de la vida social y en la subjetividad que se construye a través de ésta. Es decir, entendiendo el cuerpo (y la emoción) de manera “performativa”

(Zembylas, 2003c). Sin embargo, la posición “escucharse a sí mismo” apela directamente a nuestro objeto de estudio, en términos de considerar la sensorialidad o el cuerpo experimentado como una información particularmente relevante para el trabajo educativo.

En general, las descripciones sobre cómo el cuerpo es experimentado internamente son escasas en la literatura educativa y cuando las hay son más bien aisladas, sin dar cuenta de manera precisa y concreta de las sensaciones. Cabe destacar, además, que muchas de las descripciones realizadas por los participantes en estos trabajos han sido hechas recurriendo metáforas. Por ejemplo, Hargreaves, hace referencia a la molestia que le provocó en un profesor el hecho de que un apoderado le haya gritado. Dichas descripción recurre a expresiones como: “sentir que la adrenalina comenzaba a subir” y “sentir mariposas en el estómago”. Asimismo, en otros trabajos hemos observado expresiones como “poner los pelos de punta” (Estola & Syrjl, 2002) o “esto es como darse contra la pared” (Poblete, López y Muñoz, 2019). La misma expresión “escuchar la voces del cuerpo” es metafórica. ¿A qué apunta dicha metáfora? A nuestro juicio dichas expresiones reflejan un fenómeno que en el ámbito de la psicoterapia humanista ha sido descrito con detalle. Particularmente a través del trabajo realizado por E. Gendlin (1999). Este autor ha documentado dicho fenómeno a través de lo que él denomina como “sensación sentida”. Tal aproximación muestra la existencia de sensaciones corporales de orden afectivo que tienen un significado incrustado. De esta forma, al prestar atención a las sensaciones que por ejemplo, son parte de emociones, es posible detectar cuál es su significado, a través de preguntarse a sí mismo por el motivo de dichas sensaciones, si necesidad de que, en un sentido literal, “el cuerpo se los diga”.

Por último, es importante señalar que uno de los aspectos que destacaron estas autoras es que si bien los profesores reconocen la importancia de las posiciones corporales para su trabajo, ésta se mantiene implícita. Esta situación lleva a plantearse la necesidad de encontrar nuevos acercamientos epistemológicos para considerar el cuerpo en la educación (Estola y Elbaz-Luwisch, 2003).

4.2. Significados

Coherentemente con lo planteado anteriormente, es en el marco de las posiciones “sociocultural” e “interaccional performativa” donde se ha realizado en profundidad una exploración sobre los significados que construyen los profesores en torno a las emociones que experimentan en su trabajo. Se trata de una extensa literatura que da cuenta de distintas temáticas relacionadas con el trabajo educativo y que va desde la experiencia intrapersonal y los sentimientos que día a día viven estos actores, hasta cuestiones de orden disciplinario, pedagógico, moral, político, religioso o étnico que también se relacionan de manera estrecha con sus emociones. Las figuras de Andy Hargreaves y Michelinos Zembylas constituyen sendos referentes sobre la labor que se realiza en esta línea. Debido a ello, sus trabajos son una buena muestra de los significados que en general se han levantado en este ámbito en relación a las emociones de los docentes. Asimismo, por tratarse de estudios realizados partir de enfoques que relevan la cultura pero desde aproximaciones muy diferentes, resulta valioso detenerse brevemente en el material

generado por ambos autores con el fin de visualizar las diferencias en relación al tipo de significados que ellos levantan.

Por una parte, los estudios de Hargreaves se abocan a mostrar los significados que construyen los profesores y que en función del concepto de “geografía emocional” reflejan los distintos tipos de distancia que se dan entre los actores. En ese sentido, el trabajo da cuenta de significados a través de los cuales es posible observar distancias físicas, culturales, profesionales y morales. De manera más concreta, los significados que se muestran en sus trabajos se refieren a cuestiones como el valor que tienen para los profesores las relaciones que sostienen con los otros actores educativos, aunque principalmente con sus estudiantes, tanto de nivel primario como secundario. En este contexto, dichos significados, por ejemplo, muestran diferencias entre ambos niveles. Mientras que en el nivel más bajo se han recogido el valor que tienen para los maestros sus intensos sentimientos hacia sus estudiantes, siendo incluso señalados como franco amor, todo lo cual es conceptualizado por Hargreaves como una recompensa psicológica que resulta ser particularmente gratificante para los maestros. Sin embargo, en el nivel más alto dicha recompensa cambia y pasa a relacionarse con las manifestaciones de gratitud que espontáneamente tanto estudiantes como apoderados les expresan a ellos. Asimismo, el trabajo de este investigador canadiense documenta otros significados relacionados ya no con sentimientos hacia los estudiantes sino con aspectos como las estructuras educativas, la propia pedagogía y la planificación de las clases. Por otra parte, dichos significados no solo apuntan hacia los contenidos que activan sus sentimientos sino también refieren sobre los procesos intra individuales por el que atraviesan cuando, por

ejemplo, viven situaciones emocionales particularmente intensas (Hargreaves, 1998a; Hargreaves, 2000).

Por su parte, el trabajo de Zembylas recoge significados que si bien guardan una cercanía con aquellos que levanta Hargreaves, tienen una proyección muy diferente, coherente con el dinamismo y holismo del encuadre con que trabaja el investigador chipriota. Zembylas, va recogiendo los significados que hablan de tres niveles en que se despliega la emocionalidad de Catherine. Un primer nivel, caracterizado por significados asociados con la vivencia interna de la profesora fruto del trabajo que ella realiza en una escuela donde enseña ciencia a los niños. Durante la investigación ella explora sobre cómo sus emociones influyen en las decisiones que va tomando durante las actividades educativas que ella realiza. Luego, se levantan significados que muestran como las emociones de la profesora tienen sentido y son transadas en un nivel relacional, obteniendo una aproximación más integrada de estos estados mentales. En este sentido, se documenta que las emociones de la profesora están articuladas con dinámicas interpersonales y, en ese sentido, caracterizadas por la presencia de determinadas reglas que cumplen ciertas funciones sociales. Finalmente, en un nivel intergrupar, el trabajo rescata los significados sobre el contexto de la institucionalidad educativa respecto de las maneras prescritas sobre la enseñanza de las ciencias. Asimismo rescata aquellos significados que permiten entender como aspectos institucionales, culturales, políticos y sociales modelan y restringen la experiencia emocional de Catherine y su expresión, dando cuenta del poder en dichos contextos, e influyendo por ejemplo sobre la autoestima

profesional (Zembylas, 2001). Como se puede ver los tipos de significados que privilegia Zembylas tienen un carácter más procesal que aquellos en los que repara Hargreaves.

4.3. Aspectos biográficos y emociones de profesores

En relación a los aspectos biográficos que se relacionan con la emociones de los profesores, la revisión realizada en la literatura educativa arrojó pocas referencias. Sutton y Wheatley (2009), plantean que así como se ha estudiado la influencia que tienen las experiencias familiares sobre las creencias de los profesores, no se ha realizado una aproximación análoga con sus emociones, considerando que ambos estados mentales tienen influencia sobre el trabajo de enseñar. Por su parte, Schutz, Autman & William-Johnson (2009), a propósito de su conceptualización de emoción, destacan la relevancia de la tendencia afectiva, es decir, la disposición para responder afectivamente en un determinado momento. Estos autores señalan que estas tendencias estarían influenciadas por el contexto socio histórico y las experiencias familiares. En ese sentido, distinguen tendencias emocionales como rasgos, es decir, como una tendencia general a responder de alguna forma; y emociones como estados, es decir, como respuesta a una situación particular. En esta línea, es importante destacar el trabajo de Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun, & Hensley (2014b) que muestran una discrepancia de intensidad entre ambo tipo de reacciones. Aparte de estas referencias generales, no encontramos trabajos empíricos en esta línea, situación que nos llevó a dirigir la atención en la investigación sobre relatos

de vida que muestran la influencia de las experiencias personales sobre diversos aspectos del trabajo que realizan los profesores.

Los estudios de este tipo han permitido documentar cómo las experiencias personales de los profesores han influido en aspectos tales como su identidad, los significados que ellos construyen sobre el trabajo que realizan, las características de éste, entre otros. Un ejemplo de lo anterior es el estudio realizado por Gallego (2005) con profesoras chilenas de educación básica, que entrega evidencia sobre cómo sus experiencias vividas como estudiantes, en diferentes etapas de su desarrollo, fueron influyendo en la construcción de los significados de su rol profesional. De manera más específica, las autoras muestran, cómo por ejemplo, durante su educación básica, el grado de apoyo afectivo recibido o no por parte de sus profesores y profesoras tuvo consecuencias positivas o negativas para ellas, lo cual fue clave para los significados que construyeron sobre el trabajo educativo. Conclusiones análogas se obtuvieron respecto del paso de las profesoras estudiadas por la enseñanza básica, la educación superior, la experiencia laboral y el retiro o jubilación. Es decir, el efecto de tales experiencias sobre la construcción de su rol profesional estuvo estrechamente asociado a las relaciones que ellas desarrollaron con diferentes actores durante cada una de las etapas mencionadas. Otro ejemplo es el trabajo de López de Maturana (2010), quien indagó la conexión entre trayectorias de vida y las prácticas que exhiben buenos profesores de nivel escolar, tipificando las acciones que realizan estos profesionales, inclusive en función de la

disposición “mental y emocional”²¹ (López de Maturana, 2010, p. 154) que orienta sus actividades pedagógicas. Esta investigación muestra cómo estos buenos profesores desarrollaron desde pequeños la inclinación por el saber y la investigación, así como el fomento de actitudes como la disciplina y el esfuerzo para afrontar dificultades. Asimismo, adquirieron de su familia aspectos como la responsabilidad y el afrontamiento a situaciones riesgosas. Atravesaron por situaciones difíciles con el apoyo incondicional de personas cercanas y que, por otra parte, exhibían un fuerte compromiso social.

Estos antecedentes, nos remiten necesariamente a la amplia literatura psicológica que muestra el valor de las experiencias tempranas sobre la manera en que las personas se comportan. La literatura es prolífica en relación a este tema pues va desde las aproximaciones realizadas por el psicoanálisis freudiano hasta los estudios de apego (Bowlby, 2003). Respecto de este último concepto, resulta interesante el estudio realizado por Moreno (2010) quien reportó que los profesores con estilo de apego preocupado tienden a generar relaciones de mayor dependencia con sus estudiantes. Asimismo, esta investigadora señala que “las primeras experiencias emocionales del profesorado se pueden considerar aspectos influyentes es su estilo de apego adulto y, por tanto, en su forma de relacionarse, aunque no sean los únicos ni los más importantes determinantes de la calidad de estas relaciones” (Moreno (2010, p. 475).

Por último, es importante relevar el aporte que realiza Claudio Naranjo para efectos de desarrollo docente. Dicha propuesta fundamenta la existencia de diversas

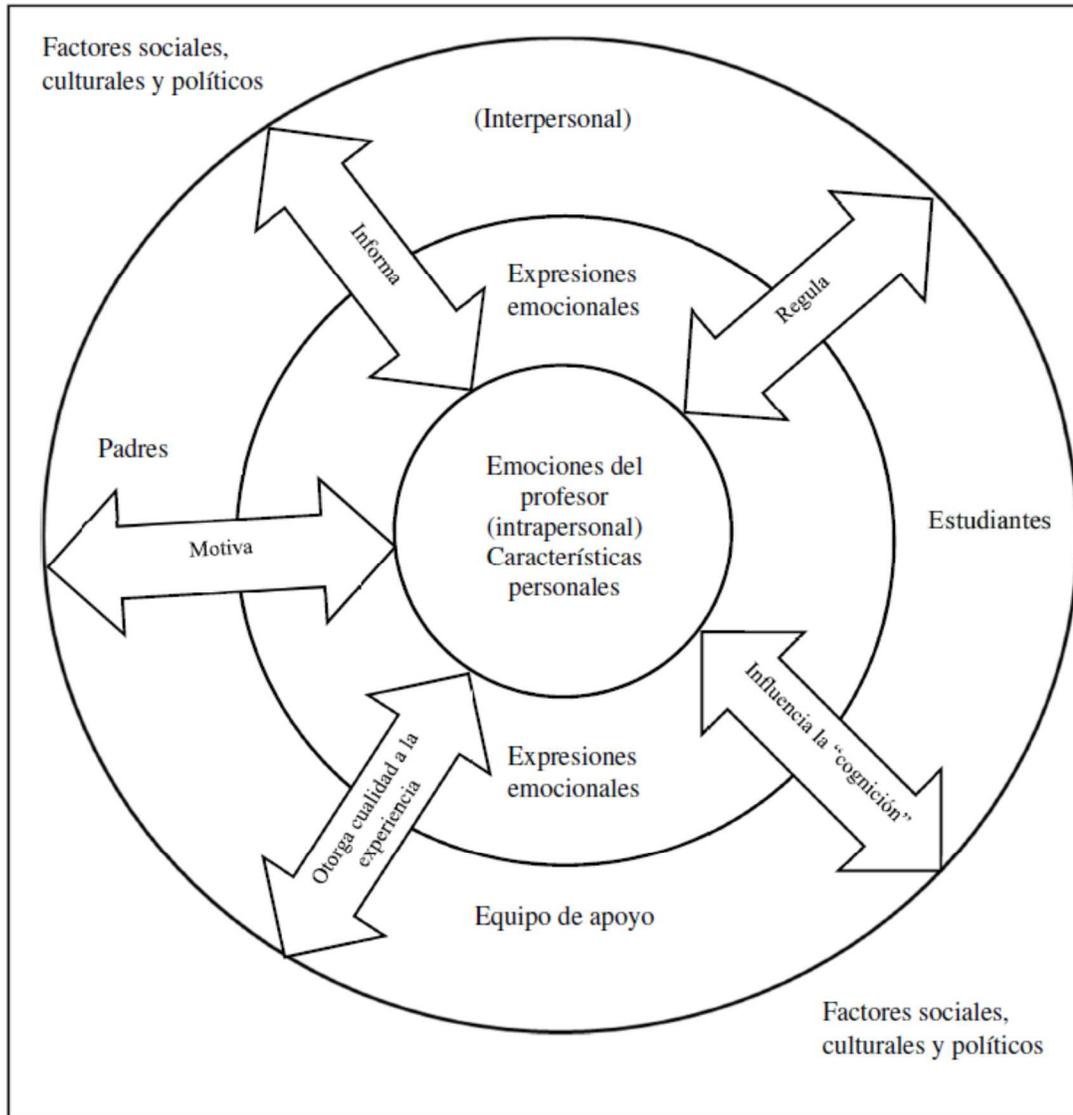
²¹ Las comillas son nuestras y buscan llamar la atención a la división que se hace entre ambos aspectos.

programaciones emocionales adquiridas tempranamente que influirían sobre la manera de reaccionarse con los demás durante la vida adulta y, por ende, en el trabajo que realizan los profesores. Además, dichas programaciones obedecerían no solo a experiencias familiares sino a pautas propias de la cultura patriarcal, las cuales podrían ser desaprendidas en la medida que las personas atienden a los aspectos fenomenológicos de su experiencia emocional, cuestionando los significados que existen tras éstas (Naranjo, 1995; 2001; 2007).

4.4. Contexto cultural y emociones docentes

Tal como se ha hecho referencias en los apartados anteriores, el reconocimiento de la emoción como un hecho cultural implica necesariamente un análisis acerca de cómo los contextos participan o se relacionan con su surgimiento o constitución. Por consecuencia, esta conexión de las emociones de los docentes con el contexto cultural está en el centro de las investigaciones sustentadas en dicha concepción. Es así como una de las principales conclusiones del trabajo de revisión realizado por Fried, Mansfield y Dobozy (2015) sobre la material, da cuenta de la evidencia que apunta en esta línea, lo cual sintetizan en el siguiente modelo.

Figura 1: Modelo de la emoción del profesor (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015)



A través de este modelo se muestra la influencia de diversos aspectos de orden contextual, a nivel micro y macro, sobre el surgimiento de las emociones de los profesores así como también la incidencia de dichos estados mentales en tales contextos. Como se puede apreciar del modelo de Fried, Mansfield y Dobozy (2015), estos aspectos

contextuales pueden dividirse, a la vez, en factores de orden social, cultural y político, e interpersonales. Además, el modelo muestra cómo las diversas funciones de las emociones del docente mencionadas anteriormente influyen sobre los diferentes contextos y viceversa.

Las emociones docentes se han estudiado en relación a diferentes aspectos de orden contextual. Por ejemplo, se ha estudiado cómo las diferencias étnicas y religiosas de los profesores influyen sobre la manera en que ellos manejan sus discursos emocionales en aula, mostrando las tensiones existentes en este sentido entre los grupo minoritarios y los grupos de poder (Schutz & Zembylas, 2009). Por otra parte, uno de los aspectos más estudiados ha sido el efecto que las políticas y reformas educativas centradas en aspectos como la rendición de cuentas y mediciones estandarizadas han tenido sobre los docentes, provocándoles desgaste emocional y una serie de emociones de valencia negativa (Chan, Chen & Chong, 2010; Tsang, 2014; Tsang, & Kwong, 2016). También, se han investigado las características de los intercambios que ocurren en cada establecimiento según determinadas reglas que regulan qué es lo que se puede y no se puede sentir (Zembylas, 2004). Asimismo, se ha entregado evidencia sobre cómo las características particulares del currículum en relación a una asignatura se relacionan con el surgimiento de emociones en el docente (Zembylas, 2004). Por su parte, Hargreaves (2001) ha mostrado distintos tipos de distancias relacionales que pueden darse entre los actores dependiendo de aspectos como el estatus profesional, las diferencias socioculturales, las distancias físicas, los aspectos morales y políticos. Asimismo ha entregado evidencia respecto de cómo los profesores experimentan emociones que funcionan como recompensas psicológicas de

manera diferente según los niveles educativos. También, ha mostrado que las reformas educativas han tenido efectos particularmente negativos sobre las escuelas más desfavorecidas (Hargreaves, 2003b). Asimismo se ha documentado cómo dependiendo de la etapa de desarrollo profesional en que se encuentran, los docentes afrontan de manera diferencial los procesos de reforma educativa (Hargreaves, 2005).

III. REFLEXIONES FINALES

De la diversidad de senderos por recorrer que ha traído la investigación sobre la las emociones de los profesores, es el carácter informativo de estos estados mentales, la destreza del docente para hacer uso de dicha información y, sobre todo, la naturaleza de esta información, lo que ha atraído nuestro interés de manera especial. Se trata a nuestro juicio de un aspecto que además de tocar la fibra neurálgica de los procesos educativos, el conocimiento, se conecta con aspectos directamente asociados con la figura del profesor en cuanto persona o en cuanto trabajador, tales como su identidad profesional o su satisfacción laboral. ¿Qué debe “saber emocionalmente” el profesor para llevar adelante la enseñanza, o para regular tales estados o, incluso, para actuar inteligentemente considerando sus emociones? ¿Qué operaciones deben realizar los maestros para que sus emociones contribuyan a su práctica pedagógica? ¿Qué tipo de apoyo debieran recibir los docentes para lograr tales objetivos? Inquietudes como éstas y muchas otras se ubican en la base de esta reflexión y que, básicamente, buscan hacer visible un factor sobre el cual la psicología educacional, a través de diversos constructos que podríamos catalogar como “indirectos”, (como inteligencia emocional, regulación emocional, labor emocional u otros) ha venido intentando hacer evidente el peso de la afectividad y de las emociones sobre distintas facetas del trabajo educativo, y en particular sobre la enseñanza que los profesores realizan.

Los trabajos más recientes señalan que la emoción proporciona información al docente sobre el estado cualitativo de su propia experiencia, sobre los estudiantes a

quienes enseña y sobre el contexto más amplio en que se realiza la enseñanza. Otro asunto de interés que es posible desprender de dicho panorama es el carácter real que se reporta de las emociones de los actores educativos. En los diversos estudios, los investigadores y los propios sujetos investigados refieren las emociones cuyos efectos sobre la labor educativa, agradable o desagradable, resulta evidente.

En este mismo sentido Zembylas (2005) plantea que si los docentes aspiran a un conocimiento profundo de la enseñanza no pueden “darse el lujo” de olvidar los aspectos emocionales. Efectivamente, para este autor el conocimiento emocional tiene una mayor importancia que otros aspectos que han sido relevados por la literatura, tales como las “creencias de los docentes” y el “pensamiento del profesor”, para el trabajo que realiza el profesor. Así mismo, destaca que, en ocasiones, las emociones muestran una “verdad que los procesos de pensamiento racional pueden ignorar u ocultar” (Zembylas, 2001, p. 104). Pese a lo anterior, este autor destaca que el “conocimiento emocional” no aparece dentro del “Conocimiento pedagógico del contenido” (PKC), propuesto por Shulman (1987) y que constituye un referente respecto de este tema (Zembylas, 2005). Para Zembylas:

Ciertos aspectos de la enseñanza solo se pueden aprender en la práctica a través de cómo uno se siente y no se describen fácilmente mediante esquemas cognitivos. El “conocimiento del profesor” es un tipo de conocimiento complejo que involucra el conocimiento del contenido, conocimiento sobre el aprendizaje y técnicas de enseñanza, así como el conocimiento que solo puede alcanzarse en la práctica social o mediante

la exploración personal a través de cómo se siente un maestro.

(Zembylas, 2005, p. 468)

Existe según este autor una férrea resistencia por parte del sistema educativo a reconocer este tipo de conocimiento como fundamental para el trabajo de los profesores, cuestión que se explicaría a partir de la concepción racionalista y reduccionista que impera en la sociedad y, en particular, en el sistema educativo (Zembylas, 2001). Para este autor:

A medida que entramos en el nuevo milenio, nos damos cuenta de cuanto hemos sobresalido elevando la racionalidad técnica a niveles que eran inimaginables. Nuestros sistemas educativos se han construido sobre un conjunto de reglas y estándares lógicos. Nuestro plan de estudios se basa en el razonamiento analítico y reduccionista, una mentalidad impulsada por fórmulas y memorización interminable (...) Nuestro modelo de racionalidad puede haber producido una sociedad tecnológicamente avanzada, pero nuestros sentidos, corazones e intuiciones, en esencia, nuestra humanidad y sensibilidad, han perdido su valor en una competencia ganada por el cuello arriba. De alguna manera, modelos como éste han perdido mucho de aquello que más importa para la enseñanza y el aprendizaje (Zembylas, 2001, p. 100).

Como se puede extraer de las palabras de este investigador, el problema radica en una dificultad que exhibe el sistema educativo para asimilar verdaderamente la afectividad y las emociones como una dimensión del conocer. Sin embargo, pese a esta constatación, no se observa en el ámbito de la investigación educativa, una descripción detallada de lo que podríamos denominar tentativamente como “saber emocional” y que apunte a

clarificar cómo es que los profesores “saben” o “conocen” haciendo uso de sus emociones. En general, los trabajos sobre las emociones de los profesores no han profundizado sobre este tema, orientando su atención sólo hacia los aspectos representacionales de estos estados mentales. A nuestro juicio, se trata de un verdadero “sesgo representacional” que se relaciona directamente con la manera en que nuestra cultura comprende el conocimiento. Sin lugar a dudas es un tema complejo. Zembylas (2002), por ejemplo, plantea que es muy difícil explicar en qué consiste una emoción. Por otra parte, tal como hemos revisado los distintos conceptos utilizados para estudiar las emociones de los profesores, los diversos binomios con que se ha descrito la experiencia mental durante la modernidad siguen estando muy presente. Así por ejemplo, Hochschild (2008) señala estrategias cognitivas y corporales para actuar sobre las emociones, Zembylas (2003d) señala la necesidad de ir más allá de la experiencia en sí para efecto de estudiar las emociones o Denzin (2009) señala que la comprensión emocional considera aspectos cognitivos y corporales. Pensamos que intentar hacer diferencia entre lo cognitivo y lo corporal, o entre lo corporal y lo emocional, constituyen esfuerzos conceptuales hoy superados por la evidencia obtenida sobre estos hechos mentales. El conocimiento de las emociones ha ido avanzando y ha permitido ir despejando cada uno de los supuestos que predominaron en la comprensión de estos estados mentales hasta hace muy poco.

Según lo revisado en la literatura, es posible estimar que para avanzar en la descripción de un saber emocional en los docentes es necesario describir con más detalle las emociones de lo que se ha hecho. Asimismo, es necesario que se cumplan al menos cuatro condiciones: una conceptualización explícita sobre cómo se construye una

emoción; una aproximación en “perspectiva de primera persona” de estos estados mentales; una descripción de los significados con que están constituidos estos estados mentales; y una descripción detallada de los aspectos fenomenológicos y corporales. Sin embargo, estas condiciones no se cumplen de manera totalmente satisfactoria en el estudio de las emociones de los profesores.

Respecto de lo primero, ya se ha dado cuenta en este escrito de los problemas de conceptualización que existe actualmente sobre estos estados mentales. En relación a lo segundo, una aproximación en “perspectiva de primera persona” se hace imprescindible para describir con claridad el tipo de conocimiento que son las emociones, puesto que éstas, tal como se ha visto en el apartado anterior, son hechos subjetivos. Dicha forma de descripción, solo ha estado presente cabalmente a partir de las aproximaciones “socioculturales” e “interaccional performativo” así como también en relación al tercer criterio. Y sobre el cuarto criterio, el desarrollo es incipiente.

Del análisis realizado en los dos apartados anteriores, es posible desprender, tal como plantea Zembylas (2001), que estos estados mentales constituyen en sí mismas un tipo de información, conocimiento o saber que difiere del tipo de conocimiento tradicional. Las emociones son afectos porque quien las experimenta se siente afectado/a o perturbado/a corporalmente y simultáneamente son “cogniciones”²² (o conocimiento) porque:

²² El término “cognición” es utilizado en este texto de manera amplia, como conocimiento. En general, hemos preferido utilizar éste último con el fin de distanciarnos de los resabios cognitivismo presentes del en el término “cognición”.

- a) Informan de una sensación que se experimenta. Dicha sensación se puede sentir con mayor o menor intensidad, pudiendo incluso ser imperceptible y por lo tanto no consciente. Asimismo, tales sensaciones se experimentan con mayor o menor claridad o “granularidad emocional” (Barrett, 2004, 2018).
- b) En la medida que se las reconoce es posible extraer de ellas un significado personal, es decir, una interpretación personal de la situación de la cual surgen y en particular de su objeto intencional.
- c) De momento que las emociones tienen valencia e intensidad, constituyen evaluaciones de sus objetos intencionales. Las emociones informan de una evaluación que generalmente se realiza de manera implícita para quien las experimenta, panorama que puede diferir para el caso de quien las observa externamente. Por ejemplo, mientras una profesora puede no notar la satisfacción que ella experimenta por el comportamiento de un estudiante, y por ende, la evaluación implícita que ella hace de éste, sí en cambio, sus estudiantes pueden notar o inferir dicha satisfacción y evaluación a través de su expresión. Esto último es relevante pues para poder gestionar una emoción es necesario identificar en tiempo presente la sensación con que ésta surge junto con comprender el significado que está incrustada en ella y, en ese “micro momento”, evaluar si resulta pertinente regular, exaltar, ocultar dicha emoción, o incluso simular una “emoción diferente”. Y dicha identificación se realiza fenomenológica y corporalmente en la intimidad de cada ser humano.

Tal como Duncan y Barrett (2007) señalan, el afecto es un tipo de cognición. La distinción afecto y “cognición” conduce a una serie de equívocos. El trabajo de revisión que hemos hecho ha ido mostrando cómo en el ámbito del estudio de las emociones docentes sigue estando fuertemente presentes este tipo de dicotomías. Misma situación ocurre con la división entre cuerpo y mente que sigue persistiendo en esta área y en nuestra cultura. Para dar una idea más clara de lo que estamos explicando el siguiente ejemplo puede ser de utilidad.

Mientras entraba a la sala de clases del Primerio Medio F, Rosa, la profesora de matemáticas, experimentó una sensación de desagrado que en un primer momento no alcanzó a notar. Casi inmediatamente, Natalia, uno de sus alumnas que tiene más confianza y cercanía con ella, y que en ese momento se encontraba junto a la puerta le señaló, en un tono de cierta preocupación, observar en ella una “mala cara”. Si bien en un inicio Rosa no logró entender bien el comentario de su alumna, casi automáticamente dirigió su atención a la sensación de desagrado que estaba experimentando, que esta vez sí la pudo notar con un poco más de claridad a partir de un cierto aumento de temperatura que percibió en su rostro y tensión en sus antebrazos. Dicho registro la llevó a comprender casi de inmediato que esa sensación era comprensible por algunas actitudes de desgano que ella acababa de observar en un grupo de estudiantes que estaban apoyados en el pizarrón al momento de entrar en la sala, sensación que al revisarla reflexivamente, ahora reconoció como “rabia”.

En este ejemplo, algo de formato corporal y fenomenológico, (una vaga sensación de desagrado), mutó luego de la pregunta de Natalia a un formato representacional que

bien puede explicitarse bajo la afirmación “qué rabia me da la actitud de desgano de algunos estudiantes”. No obstante, para comprender la interpretación que Rosa realizó de manera implícita sobre esta situación, es necesario considerar que ésta fue hecha con base en significados idiosincráticos, influidos absolutamente por el ambiente y la cultura, pero que frecuentemente no están disponibles a la consciencia y que, incluso, pueden llegar a discrepar absolutamente de pensamientos, creencias o concepciones que se declaran explícitamente²³.

Al reflexionar posteriormente sobre el episodio, y que bien podríamos caracterizar en un primer momento como un caso de “realismo afectivo” (Barrett, 2018), ella nos relataba cómo la experiencia de haber tenido que esforzarse muchísimo desde niña para lograr salir adelante en la vida debido a una precaria situación familiar, la llevó a despreciar profundamente la flojera, actitud que interpretó, desde su particular punto de vista, a partir de la postura corporal que observó en los alumnos apoyados en el pizarrón mientras ingresaba a la sala.

El intento realizado por diversos autores para definir un saber de tipo afectivo, o derechamente emocional en el sentido restringido de este último término, corresponde a un esfuerzo por entender representacionalmente algo que no es de exclusivamente de esa naturaleza sino que principalmente fenomenológica, dilema que nos evoca automáticamente la palabras del físico y pesador francés del siglo XVII, Blas Pascal, “el

²³ Un ejemplo prototípico de lo anterior ocurre cuando uno mismo u otra persona expresa de manera verbal, tajante y, sobre todo, con honesta intensidad, no estar enojado, con un tono y un ceño que, sin embargo, delata claramente a los demás que sí se está en este estado. En dicho caso, la experiencia fenomenológica no es consciente y, por ende, la emoción tampoco, y lo que dice o se piensa (representacionalmente) está muy lejos de coincidir con lo que en realidad está ocurriendo.

amor tiene razones que la razón desconoce” las cuales, según lo que hemos intentado explicar en este trabajo bien podrían reformularse como “la dimensión fenomenológica de la mente maneja un conocimiento cuyo formato suele ser desconocido por la dimensión representacional”.

Caracterizar de manera explícita el conocimiento que se obtiene de las emociones (a través de conceptos como “conocimiento emocional”, “ecología emocional”, u otros) constituye en cierta forma una redundancia. Misma redundancia ocurriría si propusiéramos conceptos como “conocimiento de las ideas”, “conocimiento de los pensamientos”, “conocimiento de los significados” o “conocimiento cognitivo” ya que culturalmente “sabemos” o asumimos que los pensamientos, las ideas y los significados implican o están asociados al acto de conocer.

Por otra parte, cabe hacer referencia, a otra maniobra discursiva que suele observarse en relación a los pensamientos y las emociones, identificando a los primeros con la razón y a las segundas con la ausencia de ésta. Sin embargo, es fácil reconocer que ciertos pensamientos son “defectuosos” en términos lógicos o racionales, tal como por ejemplo, los pensamientos supersticiosos o las argumentaciones incongruentes. El uso de pensamientos (hechos mentales principalmente de naturaleza representacional o intencional) por sí solo no es garantía de un proceso “lógico” o “razonable”. Lo mismo ocurre con el uso de emociones, (estados mentales que si bien también son representacionales se caracterizan principalmente por su ontología fenomenológica), sin embargo, a éstas suele no adjudicárseles atributos lógicos. Justamente, por los mismos argumentos, es posible hipotetizar que la resistencia que Zembylas (2001) observa en el

sistema educativo para aceptar el conocimiento propio de las emociones como un aspecto fundamental para el trabajo que se realiza en dicho ámbito, proviene no tanto de la racionalidad que caracteriza al conocimiento predominante sino de su énfasis en su carácter representacional. De hecho, el principal logro del concepto de “inteligencia emocional” ha sido señalar que hay personas que manejan sus emociones de manera más inteligente o racional que otras en términos de su funcionalidad social²⁴. Las emociones no están exentas de poder ser utilizadas racionalmente. Las emociones son hechos mentales (y corporales) de los cuales podemos hacer un manejo torpe o inteligente, tal como también lo podemos hacer con los pensamientos.

En otro orden de cosas, cabe destacar que las emociones no son hechos objetivos que se puedan describir sólo a través de palabras emocionales tal como sí es posible hacerlo con hechos del “mundo externo” como como es el caso de los árboles, las casas, los cerebros o las neuronas, que sí pueden ser “descritas” solo con determinadas palabras. En dichos casos las palabras efectivamente constituyen una buena herramienta para señalar y describir algo pues todos los hablantes pueden verificar de manera conjunta aquello que señalan dichas palabras, verificando o co construyendo en conjunto las características de tales hechos (Echeverría, 2015). Lo mismo ocurre con los conceptos, pues estos son definidos en función de otros conceptos que explicitamos finalmente con palabras escritas o habladas. En cambio, cuando hablamos de emociones entramos en un terreno muy diferente donde esto no es posible puesto que la vivencia de éstas ocurre de

²⁴ El problema de este último concepto, es que asume las emociones como hechos reales cuestión que se traduce en un abordaje psicométrico y, por otra parte, no considera la fenomenología y la corporalidad.

manera privada, si poderla cotejar con otras vivencias. Por consecuencia, tanto la palabra “emoción”, en tanto categoría amplia que alude al amplio abanico de este tipo de estados mentales, así como las palabras emocionales utilizadas para hacer referencia a cada uno de éstos²⁵, no constituyen una buena descripción de las emociones.

No se observa una indagación que claramente haga referencia al cuerpo experimentado tal como sí lo hacen las siguientes expresiones: “sentir un apretón de gargantas” o “un aumento de temperatura en las mejillas”. Vistas como fenomenología, las emociones pueden caracterizarse como reacciones corporales muy precisas, característica que tiene un especial valor para efectos de reconocerlas, estudiarlas o para efectos de transformación personal. Dada su notoriedad las emociones constituyen una clara muestra de la presencia de la dimensión fenomenológica de la mente y del “afecto nuclear” (o afectividad) en el quehacer y en la vivencia del ser humano. Sin embargo, la investigación en profesores no ha generado evidencia sobre aquello.

²⁵ Un ejemplo, es el “universo de emociones” (Bisquerra, 2018).

CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA

I. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Alcance de la investigación

Esta investigación, según su alcance, es de tipo exploratoria y descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Exploratoria, puesto que pese a que las emociones de los profesores se han estudiado de manera sistemática por dos décadas aproximadamente es aún un campo en desarrollo, existiendo distintas preguntas básicas sin resolver sobre estos estados mentales (Fried, Mansfield y Dobozy, 2015; Saric, 2015). Además, se observa una desconexión con el ámbito más amplio de las ciencias psicológicas respecto de los avances logrados sobre sobre este tema (Saric, 2015). Asimismo, este estudio se realiza bajo una perspectiva diferente a las que comúnmente se ha utilizado para investigar este tipo de hechos mentales en el ámbito educativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otra parte, se trata de un estudio descriptivo, pues busca precisar de manera detallada las características de las emociones de los docentes ya que hasta la fecha ésta sólo se ha realizado en base a palabras emocionales las cuales, según

distintos autores, son insuficientes para alcanzar dicho objetivo (Barrett, 2018; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Lieberman, 2019; Saric, 2015).

2. Enfoque metodológico

Este trabajo se realiza desde un enfoque cualitativo pues más que intentar detectar relaciones de causa efecto que expliquen las emociones este trabajo buscó describir y comprender la experiencia emocional de cuatro profesoras en el contexto de aula (Flick, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Asimismo, dentro de los diversos elementos que se han señalado para caracterizar los estudios cualitativos, destacamos que en éste: se construyen datos desde escenarios reales y cotidianos, se trabaja inductivamente, se considera los contextos en los que se encuentran insertos los fenómenos así también como el pasado (Taylor y Bogdan, 1987), se realiza un afrontamiento holístico de los hechos (Stake, 1999; Taylor y Bogdan, 1987), se toma en cuenta la complejidad del objeto de estudio, se utilizan de métodos abiertos (Flick, 2004), se intenta una comprensión empática de los actores y se recurre a la interpretación directa de los acontecimientos como método de estudio (Stake, 1999).

Por otra parte, este estudio cualitativo se enmarca dentro de una perspectiva fenomenológica. Lo anterior, entendiendo que la experiencia emocional corresponde a la vivencia consciente de la emoción y que ésta, de acuerdo al modelo teórico con que se

trabaja, consiste en una construcción psicológica que es realizada en base a un núcleo de tipo fenomenológico y a los significados que le dan origen (Taylor y Bogdan, 1987).

Es importante destacar que la palabra “fenomenológica”, a diferencia de cómo ha sido utilizada en la conceptualización de las emociones expuesta en el primer capítulo, es utilizada por esta perspectiva con el objeto de hacer referencia a una tradición de las ciencias sociales que busca conocer el marco de referencia de los actores sociales y, en ese sentido, comprender los “motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16). En este sentido, Jack Douglas, (1970, p. ix, en Taylor y Bogdan, 1987) destaca que,

Las “fuerzas” que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos (...) son "materia significativa". Son ideas, sentimientos y motivos.

Dicha, afirmación resulta lo suficientemente precisa para efectos de este trabajo puesto que desde el encuadre teórico con que se trabaja, la experiencia fenomenológica bien cabe considerarla como una “materia significativa” que surge a partir de una experiencia corporal en función de una interpretación. Tal como se señaló en el primer capítulo, las emociones se configuran en base a sensaciones corporales cuyo origen es interpretativo.

Desde esta perspectiva, el fenomenólogo busca (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23.)

Aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.

3. Diseño de investigación

El estudio se realizó en base a la detección y análisis de episodios emocionales en aula, es decir, situaciones en el que las profesoras experimentaron emociones durante su trabajo de aula. Entendemos como episodio emocional como una situación delimitada en el tiempo y en el espacio, ocurrida en un contexto específico, en el que una persona experimenta una emoción. En este caso, emociones experimentadas en aula por una profesora específica, en un establecimiento particular y en un contexto sociocultural y político bien definido. Este diseño consideró como referencia la técnica de análisis de incidentes críticos (TAIC) la cual ha sido aplicada en el ámbito educativo para el análisis reflexivo de situaciones o “incidentes” acotados en el tiempo y caracterizados por el surgimiento de emociones intensas que desestabilizan o tensionan al docente (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Panadero & Monereo, 2014).

Considerado nuestro marco conceptual, el diseño utilizado también consideró una exploración en profundidad a la subjetividad de las profesoras participantes, indagando sobre diferentes aspectos relacionados con su trabajo y su vida personal.

3.1. Caracterización de los establecimientos y participantes

El estudio se realizó con cuatro docentes pertenecientes a establecimientos educacionales con subvención estatal. Participaron profesoras mujeres considerando la

mayor presencia de este grupo en el sistema educativo nacional, que llega al 72% (Mineduc, 2017, p. 122). Respecto de estas decisión, es importante relevar que esta presencia mayoritaria de mujeres en el trabajo educativo debe ser entendida como fruto de un proceso socio histórico en el mundo y A. Latina en particular, en relación a las distribuciones de roles en relación a la categoría sexo/género, debido a distintos motivos de orden político, económico, cultural y social, dentro de los cuales habría que mencionar una preocupación especial en el mundo occidental por definir durante el siglo XIX y XX patrones típicamente masculinos y femeninos respectivamente (Yannoullas, 1992). Finalmente, por cada establecimiento, se trabajó con las asignaturas de Lenguaje y Matemática, considerando el valor que le asigna a éstas el sistema educativo nacional.

A fin de potenciar la singularidad y complejidad de los episodios y considerando que las emociones están influidas por el contexto cultural, se trabajó con dos establecimientos distintos con el fin de explorar a través del contraste tales características. Esto implicó que la elección del primer establecimiento condicionó la selección del segundo. No obstante lo anterior, la selección de éstos dependió de la disposición, voluntad y compromiso de las autoridades respectivas para realizar el estudio. A su vez, se tomó la decisión de trabajar con establecimientos que recibieran subvención estatal por ser estos la gran mayoría del país (Mineduc, 2017).

El estudio se realizó con cursos del segundo ciclo escolar considerando la experiencia profesional del investigador con este tipo de grupo y la presencia de evidencia que señala que estudiantes preadolescentes suelen mostrar comportamientos que entran en tensión

con la cultura escolar (Kadesjö et al., 2004; Lemos et al., 1992; Matson, Rotatori y Helsel, 1983). Esta situación hace pensar que dicho grupo etario impone un grado de exigencia interpersonal mayor a las profesoras, facilitando el surgimiento de emociones en ellas.

El criterio considerado para diferenciar los establecimientos fue el grupo socioeconómico (GSE) y el nivel de vulnerabilidad social de los estudiantes, según indicadores utilizados por la Agencia de Calidad en la Educación. No obstante, considerando las características particularmente distintivas del primer establecimiento seleccionado, la búsqueda del segundo establecimiento se realizó considerando también otros criterios como la cantidad de estudiantes, ubicación geográfica, modo de financiamiento u otros.

La siguiente tabla expone el diseño general del estudio.

Tabla 1: Episodios emocionales seleccionados

Establecimiento	Grupo Socio Económico	Curso	Profesora	Cantidad de Episodios
1	Medio	7° básico	Matemática	5 episodios
		8° básico	Lenguaje	5 episodios
2	Bajo	8° básico	Matemática	5 episodios
		5° básico	Lenguaje	5 episodios

La decisión de profundizar en la subjetividad de cada profesora durante el estudio llevó a considerar el análisis de varios episodios por profesora, siendo la cantidad de cinco interesante puesto permitiría entrar en contacto con una variedad razonable de situaciones.

A continuación se expone una caracterización detallada los establecimientos y de las participantes. Esta caracterización se realiza en función de la revisión de documentos institucionales, entrevistas hechas a informantes (Anexo 4: Pauta entrevista antecedentes institucionales) y notas de campo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.1.1. Establecimiento 1

Considerado como un liceo emblemático del país, este establecimiento municipalizado está ubicado en la comuna de Santiago Centro y recibe a estudiantes hombres de séptimo básico a cuarto medio. Está clasificado por la Agencia de la Calidad como correspondiente al grupo socioeconómico (GSE) Medio y reúne de entre un 36,01% y 55% de estudiantes con situación de vulnerabilidad social. Asimismo, sus apoderados poseen entre 11 y 12 años de escolaridad y sus hogares cuentan con un ingreso que fluctúa por entre \$450.001.- y \$695.000.- mensual, es decir, aproximadamente entre 2 y 3 salarios mínimos. Por último, según indicadores de la Agencia de Calidad de la Educación, el establecimiento refleja niveles de aprendizaje medio bajo y niveles de orden socioemocional más bajos a sus similares (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

El liceo se emplaza en un barrio antiguo de la comuna pero bien ubicado en términos de conectividad y centralidad urbana, ocupando un total de seis hectáreas aproximadamente. En total, trabajan en él cerca de 250 personas, entre personal docente y par docente. Los cursos se componen de un promedio de 30 estudiantes aproximadamente. Posee una infraestructura privilegiada: cuenta con aula magna, biblioteca, laboratorios de distinto tipo, piscina, cancha de fútbol, varias multicanchas, amplios espacios de esparcimiento, etc. Su fundación se remonta a principios de siglo XX y buena parte de su trayectoria ha estado caracterizada por el alto nivel académico de sus postulantes junto con un elevado grado de exigencia, todo

lo cual le permite contar dentro de sus exalumnos con numerosas personalidades que han influido de manera destacada en diversos ámbitos de la historia del país. Ese establecimiento es, por lo tanto, heredero de una riquísima dosis de historia y tradición que se palpa incluso en sus espacios:

La tradición institucional está presente cotidianamente a través de aspectos muy tangibles. Desde la arquitectura de sus edificios, las cualidades que muestra gran parte de su equipamiento e, incluso, desde la flora que hay en sus exteriores, emana la presencia de un tiempo pasado. La mayor parte de la edificación data de su fundación. Las dimensiones de sus espacios, muchas de ellas monumentales incluso para la época en que fueron construidas, responden a estándares muy distintos al de construcciones de nuestra época, todo lo cual propicia el surgimiento de una sensación estando ahí que a ratos corresponde más a la dar pasear por un campus universitario o un monasterio que por un liceo municipal. Asimismo, el desgaste que se observa fácil en la materialidad constituye la huella más evidente del paso del tiempo. Maderas nobles, mármoles y baldosas exhiben de alguna u otra forma las marcas de la temporalidad. Hay también un aire de abandono que evidentemente proviene de la escasez de los recursos requeridos para el mantenimiento y puesta en valor del liceo. Los añosos árboles de sus patios constituyen otro vestigio incuestionable de la honda presencia del siglo pasado. Varias palmeras, un seíbo, un pimiento, un jacarandá, una

paulonia, entre mucho otros, conforman una vegetación generosa en sombra, calidez e historia. Finalmente, es imposible dejar de mencionar la figura esculpida en bronce de quien lleva el nombre del liceo, ubicada en el hall de entrada de éste, cuyo tamaño y apariencia transporta fácilmente a quien transita por ahí hasta las primeras décadas del siglo XX. (E1Nota12, 149-150).

Por otra parte, durante la mayor parte del siglo pasado, este establecimiento educacional tuvo un régimen de internado. A éste ingresaban jóvenes de alto rendimiento escolar provenientes de distintas zonas del país y luego de un exigente proceso de selección. Sin embargo, todo este panorama comenzó a modificarse por distintas razones a partir de fines de los años ochenta, abriéndose este liceo a postulantes externos (no internos) y con un menor nivel académico, todo lo cual ha ido transformando radicalmente las características de la población atendida. Es así como, de haber sido una institución altamente selectiva, la demanda actual por acceder a ésta apenas alcanza a coincidir con los cupos que ofrece. Y de haber estado cobijando como internos a la totalidad de sus estudiantes, actualmente solo un porcentaje marginal lleva este régimen.

La historia reciente del establecimiento ha estado marcada por una importante actividad política. Durante la década pasada su alumnado participó de manera protagónica en el movimiento denominado como “los pingüinos”, el cual logró instalar en la agenda política del país la necesidad de generar una profunda reforma

nacional al sistema educacional, iniciativa que sigue teniendo consecuencias hasta el día de hoy (Anon, 2019). Posteriormente a dicho movimiento de carácter nacional, los estudiantes del establecimiento han seguido levantando demandas de diverso orden, sin embargo, muchas de éstas solo han sido apoyadas por una cantidad minoritaria de estudiantes sin lograr sintonizar con la mayor parte de la comunidad educativa. Además, han sido propuestas a través de una orgánica muy diferente a la acostumbrada, generando un ambiente enrarecido y de mucha tensión.

Hace unos cuántos años atrás los centros de estudiantes han sido sobre pasados por las asambleas, entonces se colocó arriba de la mesa el asambleísmo y ahí uno no puede interactuar con nadie, porque es una relación que tienen entre ellos, es horizontal (...), no hay jerarquía, (...) somos todos interlocutores válidos digamos, ¿ya?... entonces tú hablaste con uno y después no lo pudiste encontrar para ir a dar respuesta. Entonces es como muy complicado. (P1P13, 155-161).

En este contexto, y pese al poco apoyo real de estas movilizaciones, el calendario escolar ha solido verse reiteradamente interrumpido año tras año, cuestión que ha generado un fuerte rechazo por parte de un número importante de apoderados y trayendo como consecuencia natural un éxodo masivo de estudiantes hacia otros establecimientos. Es así como, de haber alcanzado una matrícula de 1800 alumnos a fines del siglo pasado, fruto de la apertura a estudiantes no internos, la cifra ha ido decayendo sistemáticamente. Este año el número de la matrícula fue de 1300, pero

aproximadamente 100 de estos estudiantes ya habían dejado el colegio al momento de estar realizando el trabajo de campo de esta investigación. A su vez, estas continuas interrupciones han traído además una consecuencia importante sobre la motivación de los profesores y también sobre su estado anímico.

No podemos hacer nada de lo que teníamos pensado. Vamos a traer para acá a no sé quién, vamos a salir no sé cuándo, todo destruido. Entonces, verdaderamente el trabajo cuando uno ve que no tiene un sentido concreto, también hace que uno vaya bajando la guardia (P1, P13, 193).

Adicionalmente a lo anterior, y tal como ha ocurrido en el último tiempo en otros establecimientos similares, la recurrencia de acciones violentas por parte de los estudiantes, y sobre todo en contra de profesores, ha activado gran alarma y preocupación en la comunidad escolar y en la opinión pública.

P: Progresivamente, la violencia sí, ha ido aumentando.

E: Aumentando. Claro, han ocurrido cosas.

P: Ausencia de diálogos más violencia, se va cortando el diálogo y se va produciendo cada vez, es como una escalada de violencia, de verdad, aunque suene cliché y todo, pero eso ha ido ocurriendo.

E: Sí, porque ha habido situaciones más o menos complicadas.

P: Extremas.

E: Claro.

P: Por ejemplo, mira hasta el 2014, se hablaba acá de los camoteo. Un camoteo era ir a tirar piedras, en cambio ahora, tiran bombas molotov, queman cosas, entonces, no..., es complicado, hay una gran diferencia, un abismo digamos. (E1P1EI, 163-169).

Estas situaciones junto a otros hechos similares ocurridos en otros establecimientos, se han transformado en un foco de preocupación importante en la esfera política del país, al punto que en el Senado de la República se ha levantado la necesidad de contar con una legislación especial que, permita garantizar la seguridad de los miembros de toda comunidad educativa, iniciativa que, por otra parte, no ha estado ajena de polémica.

Como se puede apreciar, el quehacer del establecimiento 1 tiene una importante presencia en el contexto educativo nacional, sea por su historia y tradición como por su participación directa en la contingencia escolar actual del país.

3.1.1.1. Profesora 1

La profesora (M.) posee el título de Profesora de Estado en Matemática. Tiene 62 años, cuenta con 39 años de experiencia docente y 5 años de experiencia en el establecimiento 1. Está separada y vive actualmente con su pareja. Dentro de sus

datos biográficos M. reporta haber sido hija mayor de cuatro hermanos y haber recibido una educación muy estricta y violenta por parte de su padre, particularmente en relación a la exigencia escolar.

Yo fui la más golpeada de todos mis hermanos, o sea, a todos nos golpearon parejo, pero la más golpeada fui yo. (E1P1, EF: 079)

La opción por la docencia la realizó en sus últimos años de liceo, luego de tener que renunciar a su primera opción debido al cierre de la carrera de teatro a raíz del golpe de estado e inicio de la dictadura militar. Dicha época marcó un quiebre significativo en su vida puesto que la obligó a abandonar el mundo de la cultura y de la reflexión que la tenía fascinada. Como alternativa, y considerando que en los últimos años de secundaria había descubierto que era hábil para la matemática y de que, además, vislumbró en la docencia la posibilidad de evitar que otros niños vivieran experiencias de maltrato análogas a las vividas por ella.

Tenía que cambiar de viraje, de horizonte por completo. Y ahí empecé a estudiar, o sea, postulé, en primer lugar, matemática... Yo recuerdo el momento en que tomé la decisión porque dije, si voy a hacer clases, va a ser para ayudar, para ayudar a los niños, ya a raíz de una experiencia terrible de vida con mi papá. Mi papá había sido muy violento con nosotros. (E1P1, EF: 067).

3.1.1.2. Profesora 2

E. tiene 38 años, su título profesional es de profesora de estado en castellano y cuenta además con un pos título en orientación. Trabaja en el establecimiento 1 desde el año 2015 y tiene 15 años de experiencia profesional. Vive con el padre de sus dos hijos hace 19 años.

En relación a la elección de la profesión docente relata que su primera opción fue la carrera de teatro y la docencia solo la tercera. Sin embargo, optó finalmente por esta última luego de no haber sido seleccionada en teatro y de haber desechado su segunda opción, considerando además el hecho que siempre le gustó lenguaje, disfrutar la lectura y que su experiencia por la educación escolar había sido bastante grata. Siempre le gustó estudiar y haber sido buena alumna además de haber tenido muy buenos profesores.

Se crió junto a su media hermana, su madre, dueña de casa, y su padre gáster. Ella describe a su familia de origen como aglutinada.

E: Y era el grupo, papá, mamá, hermana ¿o había otro grupo alrededor digamos?

P: No, bueno nosotros con los primos, con los primos de la familia de mi papá, con los primos de la familia de mi mamá también, son como bien aclinados, pero son diferentes, los de mi papá son todos bien aclinados, los hermanos de mi papá son seis, pero bien aclinados, todos se quieren, pero bien juntos. (P2EF, 226)

3.1.2. Establecimiento 2

El establecimiento 2 corresponde a una escuela particular subvencionada ubicada en la comuna de Pudahuel, Santiago. Según la clasificación utilizada por la Agencia de Calidad de la Educación corresponde al grupo socioeconómico (GSE) Bajo, reuniendo a un porcentaje que va de entre un 87,01% y 100% en condición de vulnerabilidad social. Sus apoderados/as cuentan con un máximo de 9 años de escolaridad y un ingreso por hogar de hasta \$310.000.- mensuales, es decir, un poco más del salario mínimo. Por último, según indicadores de la Agencia de Calidad de la Educación, el establecimiento refleja niveles de aprendizaje insuficientes y niveles en aspectos socioemocionales similares o más alto que sus similares (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

La escuela se emplaza en la zona norponiente de Pudahuel, en el sector de San Daniel, próximo a las comunas de Cerro Navia y Renca. Cabe destacar que si bien Pudahuel exhibe un nivel socioeconómico que coincide con el rango promedio del país, es una comuna muy heterogénea, y el nivel socioeconómico de los vecinos donde se ubica el Establecimiento 2 está muy por debajo del promedio comunal. Al preguntarle a nuestro informante sobre este asunto señala “Sí, este es un sector más pobre, uno lo ve” (IE2: 129), destacando que si bien las viviendas del sector son sólidas, al interior de éstas las familias viven hacinadas y en condiciones muy precarias.

Se trata de un colegio mixto, con un curso por nivel desde pre kínder hasta octavo básico, completando de un poco menos de 300 estudiantes en total. Además cuenta con programa de integración (PIE) y un sistema de beca para familias cuyos hijos/as exhiben más dificultades. Su superficie es de aproximadamente 500 metros cuadrados y cuenta con dos patios, oficinas, sala de profesores, una biblioteca equipada con computadores, baños y un pequeño comedor. En total, trabajan no más de 30 personas, considerando profesores y personal paraprofesional. En general, es un cuerpo docente joven que irradia entusiasmo y gana de trabajar,

También, me encontré con Patricio, el jefe de UTP. En general la disposición es muy buena, me llama la atención del colegio, de este grupo de hartos profesores jóvenes, bien dispuestos, joviales y activos, ejecutivos (Nota2E2: 11).

Fue fundado en 1982. Inicialmente la escuela solo se financiaba con aporte del estado, pero desde 2007 empezó con la modalidad de subvención compartida. No obstante, solo hasta el año 2011 hay registros de que las familias cumplieran con el pago correspondiente. De ahí en adelante las familias no cumplen con su aporte y actualmente “esto es gratuidad 100%” (IE2: 45). Una gratuidad forzada, generada por las condiciones del entorno.

En su comienzo, la mayor parte de sus estudiantes provenían de una sola población pero con el tiempo ha aumentado considerablemente la heterogeneidad

de sus estudiantes, muchos de ellos provienen de otros establecimientos desde los cuales han sido expulsados. Sus estudiantes,

Se enfrentan y viven diariamente con problemas de tráfico y consumo de drogas, delincuencia, pobreza, violencia intrafamiliar y, sin duda, muchas otras problemáticas derivadas de aquellas situaciones. El trabajo predominante de los padres es el de obrero y asesoras domésticas. Su nivel de estudios es básico y, en menor porcentaje, tienen estudios medios o técnicos. (Proyecto educativo del establecimiento, p. 2).

Pero de las diversas problemáticas observadas, el consumo y el tráfico de drogas es la que tendría un mayor impacto en los estudiantes pues, además, éste ocurriría con frecuencia al interior de la familia, situación que los respectivos los apoderados/as suele negarla al ser confrontados por los profesores de la escuela, resistiéndose a hacerse cargo pese a las evidencias:

P: Eso nos conmueve, te conmueve, te hace buscar, bueno, porque una cosa que tenga el manual, otra cosa es que la literatura te diga cómo proceder, pero con guitarra el asunto es distinto, porque también hay una resistencia del apoderado, en reconocerlo, a reconocer esto es, esto es lo que está pasando con su hijo, con imágenes, con vídeos que ellos mismos han subido y nos han llegado a nosotros, de niños que están ahí jugando a consumir, por lo tanto, te están diciendo a gritos que tienes

que tomar medidas verdad, si no tomas medidas como papá, la escuela
¿qué medidas puede tomar?

E: ¿Y cuál es la recepción que tiene la familia cuando ustedes...?

P: No siempre, hay resistencia.

E: Si, porque debe haber un poquito de...

P: Sí, de resistencia, mucha resistencia, hay unos que lo asumen normalmente, otros que presentan una resistencia encubierto, porque en realidad la familia es micro traficante, entonces, es obvio que el niño va a estar consumiendo si en la familia los hermanos mayores venden, es obvio que eso va a ocurrir verdad, entonces, está esta pantalla verdad, de nunca jamás, si tu hijo mayor es vendedor. Entonces, tener que decirle usted sabe que su familia tiene estos antecedentes, no podrá ver por ese lado ver a su hijo, y eso molesta mucho, o lo retiran o siguen avanzando, pero tratan de mantener encubierto esto. Y hay otros, que lo hacen muy bien, llevan al niño a hacer exámenes, lo llevan a médicos, indagan a través de especialistas cuánto es el riesgo que está corriendo en cuanto a consumo, en qué etapa está, si está en el juego o si realmente ya consumo de manera regular, habitual, y también tenemos de eso.

(IE2: 151-155)

Como se puede ver, se trata de una comunidad educativa cuyas familias en muchos de los casos exhiben situaciones multiproblemáticas desde el punto de vista psicosocial, lo cual evidentemente se refleja en el salón de clases. Respecto de esto último, es destacable que varios de los y las estudiantes de uno de los cursos donde se realizó el trabajo, utilizaban garabatos para comunicarse entre ellos durante las clases de manera totalmente explícita y sistemática.

3.1.2.1. Profesora 3

C. tiene 33 años, cuenta con el título de profesora básica además de un pos título en matemáticas. Ejerce la profesión docente desde el año 2011, contando con siete años de experiencia profesional. Respecto de su elección profesional, ella relata que siempre tuvo habilidades para las matemáticas e inclinación por la pedagogía. Sin embargo, considerando las mejores perspectivas económicas que ofrecía la ingeniería optó inicialmente por ésta. No obstante, al poco tiempo dicha opción no le resultó atractiva y además no obtuvo buenos resultados académicos. Debido a ello, abandonó dicha opción para orientarse definitivamente en la pedagogía.

Actualmente ella vive sola aunque está emparejada. Creció junto a sus padres y sus cuatro hermanos en una familia que en términos relacionales podría caracterizarse como aglutinada.

Siempre hemos sido súper achoclonados, mi mamá siempre soñó tener esas camas gigantes que hay ahora, esas camas gigantes, que toda la familia se puede acostar junta, mi mamá soñaba con esa cama, se hacía chica la cama de mi mamá cuando estábamos los cinco, más ellos dos, la cama se hacía nada, y claro, desde pequeños hemos sido súper achoclonados en todo, entonces a medida que íbamos creciendo, como que ninguno ha soltado, suelta el lazo directo entre todos, o sea, cuando alguno de nosotros tiene alguna dificultad o está aporreado o tiene una decisión importante que tomar, nos consultan directamente a nosotros, y todos damos un parecer y después esa persona toma la decisión final, pero en general para todo, intentamos estar siempre juntos. (E2P3, 070)

Ella es la mayor de los hermanos, tiene tres hermanas y un hermano que ocupa el tercer lugar. Su padre se ha dedicado durante toda su vida a trabajos de contabilidad y su madre ha sido dueña de casa. C. relata que desde su niñez, ejerció roles parentales con sus hermanos, especialmente desde el nacimiento de sus dos hermanas menores quienes son mellizas. Dentro de esos roles, ella destaca tanto el cuidado de ellos como la mediación que tuvo que asumir antes los diversos conflictos que surgían entre ellos.

Finalmente, ella destaca el padecimiento de leucemia que le tocó vivir durante su niñez y cuyo tratamiento intensivo se prolongó hasta los 8 años, debiendo estar

hospitalizada en muchas oportunidades y durante largos periodos de tiempo. Ella señala que dicha experiencia le permitió madurar antes que sus iguales debido a la experiencia de estar cerca de la muerte lo cual, por otra parte, la hizo profundizar en sus creencias religiosas y a proyectar su vida en torno al servicio.

3.1.2.2. Profesora 4

R. tiene 31, es profesora en educación básica, con mención en educación. Además, cuenta con un diplomado en diseño e innovación curricular y actualmente está cursando un magister de diseño curricular y proyecto educativo. R. llegó a ser profesora luego de haber ejercido como auxiliar de párvulos durante 9 años, título que obtuvo durante su educación media en un liceo técnico profesional. R. relata que la experiencia de haber trabajado en educación preescolar resultó ser para ella muy satisfactoria lo cual la llevó a proyectarse con un título profesional en el área de educación.

R. es soltera y vive con su hermano. Se crio con sus padres y tres hermanos. Su padre era chofer y su madre dueña de casa. Ella relata que con su padre tenía una relación muy estrecha al ser ella la única hija.

Sí, pero era la regalona, es que de por sí entre la hija y el papá, es como una relación especial, se da en la gran mayoría aunque no siempre, pero mi papá era todo para mí, pero tuve que salir adelante no más, no me

podía quedar ahí, así como mi papá siempre nos inculcaba que teníamos que tener aunque sea cuarto medio, yo seguí estudiando y tampoco bajé mis notas, las superé, me mejoré, salí con promedio sobre seis. (E2P3: 138).

Sin embargo, su padre falleció cuando ella tenía 16 años, situación que marcó un cambio en su vida y de su familia. Pese a ser ella la menor de los hermanos debió hacerse cargo de todo, pues su madre sufrió una profunda depresión al igual que sus hermanos.

Es que lo comúnmente es que la mamá, chuta se le murió el marido y todo, pero ella tenía que ser la fuerte para sacarme a mí del colegio, pero en este caso fue al revés, yo me tuve que hacer la fuerte para sacarla a ella. (E2P3, 128).

En ese contexto, terminó sus estudios e inmediatamente comenzó a trabajar para apoyar a su familia. Y solo posteriormente, se dieron las condiciones para poder estudiar una profesión proceso que implicó un gran esfuerzo pues tuvo que realizarlo mientras trabajaba.

4. Procedimiento y técnicas de producción de datos

4.1. Construcción de episodios

Para poder realizar el estudio, fue necesario construir episodios emocionales. Este proceso se realizó en conjunto entre cada profesora y el investigador. Implicó la realización de los siguientes pasos:

- a) Inducción: Consistió en una sesión de trabajo con cada docente que tuvo como objetivo lograr que ellas se familiarizaran con las características de la investigación, las técnicas que se iban a utilizar y el tipo de información que se le solicitaría durante el transcurso del estudio. La principal orientación que se entregó en dicha reunión fue que prestaran atención a las emociones durante sus clases, con el fin de que posteriormente ellas pudieran describir en detalle lo que experimentaron.
- b) Proceso inicial de habituación: el investigador asistió a observar clases con la profesora y curso seleccionado con el fin de facilitar la habituación a su presencia. Dependiendo de cada caso, este proceso se llevó a cabo en un periodo de entre dos a tres semanas. Al finalizar alguna de estas clases, el investigador conversó con las profesoras con el objeto de verificar la comprensión de las orientaciones entregadas en la reunión de inducción.
- c) Observación cualitativa: Una vez logrado el paso anterior, comenzó un proceso de observación cualitativa durante las clases. Esta técnica se caracteriza por

adoptar un rol activo, buscando compenetrarse de las situaciones sociales así como mantener una constante reflexión sobre lo que está ocurriendo, exigiendo estar atento a todo tipo de detalles (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El objetivo de estas observaciones fue estimar situaciones en las que las profesoras hubieran experimentado una emoción. Al respecto, cabe señalar que el investigador cuenta con un entrenamiento en técnicas fenomenológicas e interaccionales producto de su formación como terapeuta. Las observaciones se realizaron utilizando un formato espacialmente diseñado para ello (Anexo 5: Hoja de registro en sala). Para esto se recurrió a la observación directa de la conducta no verbal de la profesora o al análisis reflexivo de factores situacionales que permitieran inferir la presencia de alguna emoción en ellas.

- d) Contraste de percepciones: Al finalizar cada clase observada, el investigador y la profesora correspondiente cotejaron sus impresiones de lo percibido. Al coincidir en la descripción de un episodio emocional, la profesora realizó un breve “reporte inicial” de la emoción experimentada y de los aspectos fenomenológicos que la caracterizaron. Dicho reporte fue grabado en audio y transcrito. Además, se solicitó a cada profesora que asignara un nombre tentativo al episodio para facilitar su recuerdo posterior. Tales registros constituyeron la base para realizar las entrevistas en las que se analizaron los episodios.

Con este procedimiento se buscó construir los episodios de una manera más completa con el fin de superar las objeciones al uso del auto reporte como método exclusivo para el estudio de emociones de profesores. Estas críticas se han

argumentado en función de variables tales como el olvido y la deseabilidad social de los participantes (Frezel, 2014; Phelps & Sharot, 2008).

4.2. Análisis de episodios

En la medida que se fue construyendo los episodios, se efectuaron entrevistas semi estructuradas destinadas a profundizar en los diferentes aspectos de éstos. Este tipo de formato recurre a guías orientadoras más que una estructura rígida, otorgando libertad al entrevistador para incorporar preguntas orientadas a precisar los temas según su pertinencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El diseño de entrevistas se realizó con el fin de producir datos que permitieran responder a los objetivos de la investigación. Cada entrevista estuvo dedicada al análisis de un solo episodio. A través de cada una de ellas se pudo explorar sobre los aspectos fenomenológicos como representacionales relacionados con cada emoción. Para lograr lo anterior, se consideró elementos de la “entrevista episódica” (Flick, 2007) y de la “entrevista micro fenomenológica” (Petitmengin, 2006; Valenzuela, 2017).

De la entrevista episódica se incorporó su estructura básica, la cual permite generar datos provenientes de dos niveles de actividad mental diferente: un conocimiento narrativo episódico y un conocimiento semántico (Flick, 2007). El primero, “se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas”,

mientras que el segundo, “se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan” (Flick, 2007, p. 118).

También se integró orientaciones de la entrevista micro-fenomenológica. Este tipo de entrevista busca obtener una descripción en perspectiva de primera persona con el máximo detalle fenomenológico de la vivencia. A través de esta técnica es posible indagar sobre la manera en que la vivencia se manifiesta (Petitmengin, 2006; Valenzuela, 2017). El investigador contaba con las herramientas para realizar este tipo de indagaciones dada su formación y experiencia como terapeuta gestáltico, y su participación en un taller de entrenamiento sobre esta técnica.

Finalmente, esta entrevista también permitió investigar sobre factores culturales y biográficos relacionados con la experiencia emocional de las profesoras.

De esta forma, la estructura utilizada se organizó en base a los siguientes dos niveles (ver anexo: Pauta entrevista análisis de episodios):

- a) Nivel episódico: Se exploró aspectos tales como los acontecimientos que caracterizaron el episodio, actores que participaron, descripción de sus comportamientos, decisiones adoptadas, etc. En este nivel se incorporó la indagación sobre los aspectos fenomenológicos de la experiencia emocional vivida por la profesora durante el episodio (Petitmengin, 2006; Valenzuela, 2017). Específicamente, se exploró sobre las sensaciones involucradas, la localización corporal de tales sensaciones, valencia, intensidad y duración

estimada de las sensaciones. En este nivel se utilizó como apoyo una silueta humana impresa. Cada entrevista fue realizada considerando el “reporte inicial” correspondiente. Para ello, las profesoras escucharon el audio original y, según el caso, pudieron enriquecer las descripciones realizadas en éste (ver Anexo 2: Ficha de Reporte).

- Nivel semántico: Se indagó sobre los significados construidos por la profesora en torno cada episodio; sobre factores biográficos que habrían influido sobre el episodio; y sobre factores culturales que incidieron en sus emociones o en las emociones de sus colegas.

El diseño de esta entrevista fue probado antes de su aplicación definitiva con profesores chilenos y españoles. Éstas tuvieron una duración aproximada de una hora y se programaron en la medida que se fueron definiendo los episodios emocionales. Todas las entrevistas se realizaron en instalaciones del establecimiento respectivo que brindaron condiciones básicas de privacidad, tranquilidad y comodidad.

4.3. Profundización en aspectos biográficos de las profesoras

Una vez finalizado el proceso de análisis de los cinco episodios, se realizó una entrevista semi estructurada con cada profesora orientada a profundizar sobre los momentos de sus vidas que ellas relacionaron con su experiencia emocional en aula. (ver Anexo 3: Pauta entrevista “aspectos biográficos”).

5. Procedimiento de análisis

5.1. Técnica de análisis

Se realizó análisis de contenido del material construido, utilizando como apoyo el programa ATLAS.ti., versión 7.2.18. En términos de objetivos, esta técnica busca mostrar el contenido manifiesto y latente de los datos analizados; agrupar los datos junto con explicitar las reglas de agrupamiento; en la medida que así se proponga, integrar los datos y realizar operaciones de inferencia en base a conceptualizaciones de mayor nivel de abstracción o teorías que orientan el estudio; reflexionar desde la práctica sobre lo que significa investigar. Realizada de esta forma, es posible lograr más profundidad y riqueza junto con generar información válida y confiable de tal forma que permita el contraste de los datos producidos con otros obtenidos de otras investigaciones (Cáceres, 2003).

Considerando estos aspectos, Cáceres (2003), propone los siguientes pasos para realizar análisis de contenido con el fin obtener una versión más robusta:

Primer paso: Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. Para ello es necesario definir la postura teórica que orientará el trabajo, condición que contribuirá a la objetividad del tratamiento de los datos.

Segundo paso: Desarrollo de un pre análisis. Éste consiste en una primera organización del material que refleje los principales tópicos tratados. No obstante lo anterior, es necesario considerar que este pre análisis es flexible y está sujeto a modificación de tal

forma de facilitar los procesos analíticos inductivos y emergentes. En esta etapa resulta fundamental obtener un contenido en base a criterios precisos, pertinentes a los lineamientos de la investigación.

Tercer paso: Definición de las unidades de análisis. Las unidades de análisis corresponden a los fragmentos hacia los cuales se dirige el análisis, es decir, secciones de contenido significativo para el estudio. Éstas pueden definirse en función de palabras, de agrupaciones de palabras según algún criterio gramatical, o en función de temas específicos.

Cuarto paso: Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. Este aspecto enriquece la confiabilidad y validez de los resultados y permite que otros participen del análisis. No obstante, se trata de reglas abiertas, sujetas a modificación mientras dure el proceso.

Quinto paso: Desarrollo de categorías. Constituyen clasificadores que permiten agrupar el material de manera definitiva y para lo cual es necesario contar con criterios bien definidos que en este nivel de análisis obedecen más conceptualizaciones del investigador y del enfoque teórico con que se trabaja que de los participantes.

El primer paso, se satisface con el marco conceptual que hemos propuesto para el estudio.

El segundo paso del análisis consistió en transcribir todas las entrevistas para posteriormente ser leídas. Luego, se realizó un pre análisis que permitió clasificar los diversos tópicos contenidos en éstas (Anexo 6: Resultado del pre análisis).

Posteriormente, el este material fue fraccionado según distintas unidades de análisis.

Las unidades de análisis fueron las siguientes.

- a) Referencias a aspectos fenomenológicos de las emociones.
- b) Significados con que las profesoras explicaron sus emociones.
- c) Factores culturales que fueron relacionados de manera directa o indirecta a las emociones experimentadas
- d) Significados sobre el trabajo de enseñar y experiencias de vida.

En relación a la primera unidad de análisis, en primer momento se contempló exclusivamente los contenidos manifiestos, lo cuales fueron transcritos y sintetizados, constituyendo la primera parte de los resultados. El hecho de que se haya cubierto solo el contenido manifiesto obedeció a los objetivos propuestos y al enfoque utilizado. El enfoque fenomenológico apunta exclusivamente a referencias de directa evitando todo tipo de interpretación. En un segundo momento del análisis el material referido sobre la estimación de la duración de la emoción, fue clasificado deductivamente en función de la literatura. Al respecto se señala que la duración de una emoción “es más bien reducida, aunque dependiendo de que usemos datos expresivos, fisiológicos o verbales dicha duración puede oscilar desde segundo hasta minutos u horas” (Fernández-Abascal, García,

Jiménez, Martín, y Domínguez, 2013, p. 130). En función de lo anterior, y dada la diversidad de valores entregados por las profesoras, se realizó la siguiente clasificación:

- Muy breve: un minuto o menos.
- Breve: Entre un minuto a cinco minutos.
- Menos breve: Más de cinco minutos.

Respecto de las zonas del cuerpo se recurrió a las siguientes categorías obtenidas en base a la propuesta de Rosell, González, Dovale, y Domínguez (2006) orientada a facilitar el estudio del cuerpo humano:

- Cabeza
- Cuello
- Hombros
- Zona torácica
- Zona abdominal
- Brazos
- Antebrazos
- Manos

Finalmente, en cuanto a la intensidad referida de las emociones, solo se consignó la respuesta a la escala utilizada

El análisis de la segunda unidad fue realizada inductivamente, seleccionando todas las explicaciones que las profesoras dieron sobre el surgimiento de sus emociones. El procedimiento de análisis fue similar a otro realizado previamente junto a otros investigadores (Poblete, López y Muñoz, 2019). Cabe recordar que según la aproximación teórica utilizada, pese al carácter interoceptivo de las emociones, éstas tienen también un origen interpretativo lo cual ha dado pie a plantear que las emociones son significados (Barrett, 2018). Las explicaciones mencionadas tienen un valor especial pues es razonable pensar que fueron parte constitutiva de las emociones experimentadas. Si bien este punto puede ser rebatible debido a distintas razones tales como que las profesoras pudieron no haber sido auténticas en sus respuestas o que no reflexionaron lo suficiente como para lograr una respuesta precisa, la investigación se abocó a emociones experimentadas de manera consciente y, por tanto, ellas pudieron identificar fácilmente el motivo de sus emociones. Además, durante el estudio el investigador logró desarrollar con ellas un buen nivel de cercanía y confianza al punto que naturalmente le narraron experiencias personales. De tal forma que no existen motivos para pensar que ellas ocultaran las verdaderas razones del surgimiento de sus emociones. Por último, son las propias maestras las que están en la mejor posición para señalar el motivo por el cual surgieron sus emociones.

Es así como es factible suponer que estos significados habrían estado a la base de la emergencia de las emociones. En este sentido, este tipo de interpretaciones difieren de

otros tipos de significados sobre las emociones que fue posible distinguir durante el pre análisis, tales como aquéllos que se refieren a aspectos generales (por ejemplo, “la rabia no sirve para la enseñanza”), cuyo origen proviene de una actividad eminentemente reflexiva. Nuestro interés se dirigió hacia aquellos significados que tendrían un valor ontológico en relación a las emociones que experimentaron las profesoras. Además, tales significados no habrían contado con la libertad interpretativa que tienen aquéllos que surgen de la actividad eminentemente reflexiva, dada la estrecha conexión entre éstos con las sensaciones correspondientes. Cabe destacar finalmente que este mismo principio que permite conectar fenomenología con significados está a la base del focusing (Gendlin, 1999).

Considerando estos supuestos, lo que se hizo fue codificar cada una de estas explicaciones a través de expresiones que preservaran lo mejor posible los términos utilizados por las profesoras, obteniendo una serie de “códigos en vivo” (Albornoz, Silva, & López, 2015). El resultado de este proceso permitió generar un listado de significados con que las profesoras explicaron el surgimiento de sus emociones. Dichas explicaciones fueron sintetizadas y presentadas como resultados, con su correspondiente código en vivo.

Posteriormente, se realizó un segundo proceso de codificación sobre los significados mencionados anteriormente. Este proceso, de tipo conceptual (Strauss & Corbin, 2002) e inductivo, permitió construir tres categorías en función de criterios propios del trabajo escolar que las profesoras señalaron y que son expuestas como resultados.

Luego, se realizó un tercer proceso de codificación sobre estos mismo significados, también de carácter inductivo y conceptual. En este caso, las categorías fueron construidas en función de características gramaticales de las expresiones a través de las cuales se explicitaron estos significados. Tales categorías también son presentadas como resultados.

Además, se realizaron dos exploraciones más, también de carácter inductivo y conceptual. Una en función de una tercera unidad de análisis, sobre factores culturales que las profesoras relacionaron de manera directa o indirecta con el surgimiento de sus emociones o de sus colegas. La codificación hecha sobre este material permitió generar dos categorías que se exponen como resultados.

En cuanto a la tercera unidad, el análisis fue deductivo, utilizando categorías muy generales extraídas del material bibliográfico revisado (Fried, Mansfiel y dobozy, 2015, Shutz, 2014)

Finalmente, una última unidad de análisis consistió en aquellos fragmentos que aludían a diversos planteamientos que hicieron las profesoras sobre la enseñanza y que, además, relacionaron con diversos aprendizajes obtenidos fruto de su vida personal. Se trató de un análisis del contenido manifiesto que fue presentado como resultado acompañado de una síntesis.

En la unidad “d” el criterio fue inductivo, en función de los contenidos que emergieron del material construido. Por otra parte, en algunos casos el análisis apuntó al contenido manifiesto y en otros al contenido latente (Cáceres, 2003).

6. Confiabilidad y validez

Una de las preocupaciones principales en relación a la tarea de investigar es que ésta logre el estatus de científica, parámetro que tiene una fuerte raigambre en la investigación cuantitativa que se realiza en las ciencias naturales y que se traduce en la discusión en torno a la validez y confiabilidad de los resultados. Por validez se entiende en este campo el hecho de que los datos obtenidos a través de los diseños experimentales y el uso de instrumentos sean un fiel reflejo de la “realidad” y, en particular, del objeto que se estudia. A su vez, por confiabilidad se hace referencia a la posibilidad de que al replicar el estudio mediante los mismos métodos, se obtengan los mismos resultados lo cual, en definitiva, conduce a la posibilidad de generalización y universalidad de éstos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Sin embargo, la manera tradicional de comprender estos constructos que conducen a la “certificación científica” han sido objeto de escrutinio por parte de las ciencias sociales, sobre todo con el advenimiento de las posturas que asumen que la realidad es una construcción social, es decir, una realidad construida por las comunidades a través de sus recursos simbólicos. De manera tal que los principios ontológicos y

epistemológicos que gobiernan uno y otro campo son absolutamente diferentes e incluso contrapuestos. Es así como, hasta hace unas pocas décadas, dichas diferencias no estaba del todo asumida como hoy, siendo considerada la metodología cualitativa en dicha época como una herramienta secundaria en comparación con aquellas ofrecidas por las ciencias naturales, puesto que sus métodos era subjetivos y no garantizaban la objetividad y neutralidad de los resultados, y menos la generalización. Sin embargo, con la consolidación de las epistemologías construccionistas, la valoración de este tipo de metodologías se ha ido robusteciendo y perfeccionando en relación a sus propios criterios científicos. Y en ese sentido, los conceptos de validez y confiabilidad han sido objeto de una constante reflexión que, además, ha sido transferida a los propios investigadores. No obstante, cabe destacar que para algunos investigadores de las ciencias sociales, estos conceptos son considerados absolutamente obsoletos. ¿Si la realidad no es objetiva, qué sentido tiene recurrir a estos dos criterios puesto que, en definitiva, nunca será posible la generalización ni la construcción de datos que reflejen exactamente como es la realidad social?, ¿Además, qué sentido tiene intentar obtener un reflejo fiel si por su naturaleza la realidad social siempre está mutando como un flujo interminable? (Cortés, 1997; Íñiguez-Rueda, 1999)

Sin embargo, los investigadores en ciencias sociales han asumido este desafío intentando encontrar parámetros propios de la disciplina que permitan validar los trabajos bajo el estatus de científico. Respecto de la validez, se ha planteado que el propósito de la investigación en ciencias sociales es la comprensión social y, por

tanto, los trabajos aspiran a describir con el máximo de profundidad los fenómenos estudiados, recurriendo para ello a diferentes fuentes de información. Básicamente se trata de describir la manera en que los actores construyen la realidad social, siendo el principal instrumento el propio investigador. Asimismo, la triangulación de la información obtenida a través del uso de diferentes métodos y de la participación de diferentes investigadores constituye otra forma de lograr una mayor validez de los resultados. Además, es importante que el investigador reconozca explícitamente sus posiciones personales y explique las decisiones que adopta durante la investigación, tales como el uso de las técnicas y la elección de la muestra (Cortés, 1997; Flick, 2007). Y en el caso específico del análisis de contenido los parámetros de validez y confiabilidad se ven fortalecidos a través de la explicitación de las reglas de análisis utilizadas con el material. No obstante lo anterior, es importante destacar que dicho establecimiento de reglas es un proceso abierto y en constante proceso de revisión (Cáceres, 2003).

En este sentido, este trabajo cumple con los parámetros de validez de diferente forma. En primer lugar, los episodios emocionales han sido seleccionados de manera conjunta entre el investigador y cada profesora, garantizando de esta forma que la selección de estos episodios, foco central del objeto del estudio, haya sido cotejada entre ambos agentes. En segundo lugar, estos episodios han sido descritos detalladamente, tanto por parte de cada profesora como por parte del investigador. Tercero, se han realizado dos aproximaciones a dicha descripción, una inmediata a las ocurrencias de dichos estados mentales y otra, de mayor profundidad, a través de

una entrevista episódica. Cuarto, se ha recurrido a dos recursos comunicativos diferentes para su descripción: uno de carácter verbal y otro gráfico analógico, siendo este último un recurso interesante pues, a diferencia de lo que ocurre con los recursos verbales (simbólicos o digitales), éste guarda una estrecha relación formal con aquello que es referido (Runnquist & Nubiola, 2011; Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2002).

Por otra parte, en relación a la codificación del material es importante hacer mención, en primer lugar, a que durante la realización del pre-análisis se tuvo especial cuidado de construir “códigos en vivo” (Albornoz, Silva y López, 2015; Poblete-Christie, López y Muñoz, 2019) buscando retratar de la mejor forma posible las expresiones originales de las profesoras que utilizaron para interpretar su experiencia emocional. Por otra parte, la codificación fue expuesta a otros investigadores, lo cual ha permitido perfeccionar los códigos que se fueron ido construyendo. A su vez, el procedimiento de análisis también es descrito.

II. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio fue visado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Antes de realizar el estudio, se explicó a las profesoras las características de la investigación y sus objetivos, verificando su total comprensión respecto del procedimiento a utilizar, del compromiso del investigador en aras de evitar cualquier tipo de riesgo para la estabilidad emocional de ellas que pudiera generarse durante las entrevistas, de su derecho a detener una entrevista o de desistir de su colaboración, del anonimato, confidencialidad y reserva de la información a recabar, del uso que se hará de haría de ella y del compromiso a entregar una devolución de este trabajo, tanto en términos de retroalimentación como de productos impresos a generar a futuro. Solo luego de verificar la comprensión de estos aspectos las profesoras firmaron el Consentimiento Informado.

CAPITULO CUATRO: RESULTADOS

I. ASPECTOS FENOMENOLÓGICOS

1. Presentación de los aspectos fenomenológicos por episodio

En este apartado se presentan las descripciones que hicieron las profesoras sobre los aspectos fenomenológicos de las emociones que experimentaron. Para ello, en primer lugar se muestran los resultados de cada uno de los episodios ordenados por profesora. Por cada episodio se expone la descripción del episodio, las palabras emocionales utilizadas para explicar la emoción, la descripción verbal de las sensaciones experimentadas en el episodio y la descripción que mediante trazos que las profesoras hicieron de las sensaciones, utilizando para ello la silueta impresa. Posteriormente, se presenta un resumen de esta información a través de cuatro tablas. Cabe destacar finalmente que, la inclusión de palabras emocionales en este apartado tuvo como objeto facilitar la comprensión de los resultados.

1.1. Episodio 1: “Profesora constata que estudiantes no aprenden”

Descripción del episodio: La situación se generó en una clase con muy baja asistencia de estudiantes debido a un paro estudiantil. Bajo esas circunstancias, y aprovechando la presencia de una educadora de apoyo miembro del Programa de Integración Escolar (PIE), la profesora reforzó algunos contenidos ya vistos con anterioridad. Al finalizar la clase, realizó algunas preguntas para verificar los aprendizajes de dicha sesión, sin embargo, las respuestas que entregaron los estudiantes resultaron ser totalmente insuficientes, cuestión que provocó desilusión en ella.

1.1.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como tristeza, desilusión, molestia, pena, desagrado, frustración y amargura la sensación experimentada durante en episodio.

Lo que me desilusiona es que están ahí pero no se comprometen con su aprendizaje y eso me provoca una sensación de desagrado, de molestia, y me apena, y creo que la emoción es tristeza. (P1E1, RI: 054)

Uno quiere que lo que se está entregando, el otro lo reciba, y sucede que no le queda nada, y esa es la desilusión, la desilusión porque estábamos entre dos profesoras, con ocho alumnos. (P1E1, EP: 059)

Bueno, tiene que ver con la frustración, con el agotamiento, sentir que ya no vale la pena hacer esfuerzos, porque los niños no están pescando dicho en palabras de ellos. (P1E1, EP: 061)

E: Eso es lo que finalmente ocasiona tu desilusión.

P: Claro.

E: Tu desilusión, tu frustración.

P: Mi tristeza

E: Tu tristeza.

P: Mi amargura, porque obviamente uno quiere tener alumnos que vayan captando la línea (...).

(P1E1, EP: 062-067)

Si yo me comprometo a algo y pongo toda mi energía, mi inteligencia, mi capacidad, mi rigurosidad, todos mis esfuerzos, en lograr algo y no lo logro, tengo frustración. (P1E1, EP: 115)

1.1.2 Descripción verbal de sensaciones

M. describió una sensación física de presión al interior de su cuello y en la zona torácica y que caracterizó como de desagrado o molestia.

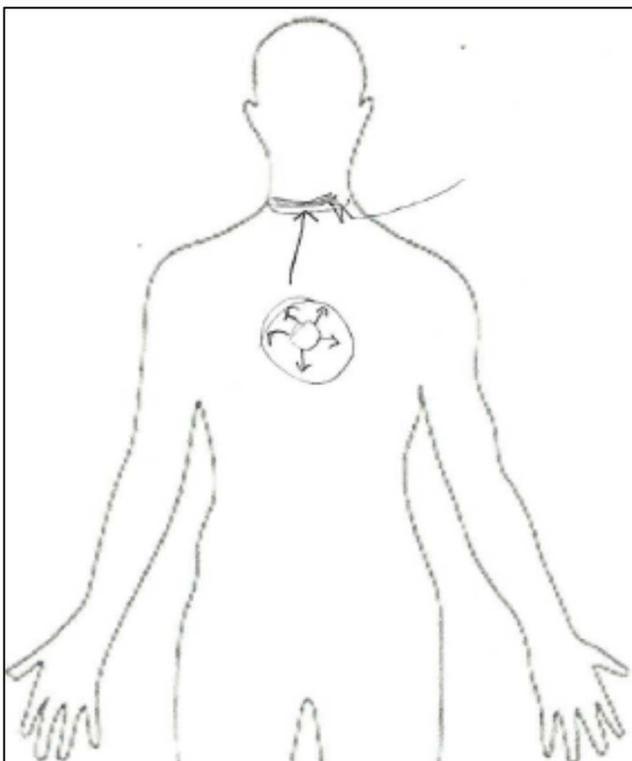
¿Qué sensaciones sentí? Una presión en la garganta y en el pecho.

¿Qué sensación experimenté? Principalmente una sensación por dentro de mi garganta, de mi cuello, y en el pecho, una leve presión (P1E1, EP: 054).

1.1.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 2: Reporte analógico de sensaciones episodio 1



1.2. Episodio 2: “Estudiantes rebaten a la profesora”

Este episodio se suscitó un día lunes a primera hora de la mañana. Al inicio de la jornada la profesora recordó que durante la última clase, pese a que había circulado rumor de paralización estudiantil, igualmente habían asistido algunos estudiantes. Tomando en cuenta tal situación ella informó que asumiría como ya revisados los contenidos abordados en tal oportunidad considerando que ese día no había recibido información de parte del establecimiento sobre dicha paralización de jornada. Es más, M. comentó que, al contrario de aquello, ese día los profesores tenía la instrucción explícita de realizar las clases como de costumbre. Ante esta situación algunos estudiantes comenzaron argumentar en contra de la decisión propuesta por la profesora cuestión que a ella le causó contrariedad.

1.2.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora denomina como contrariedad la emoción experimentada durante este episodio.

Esta situación yo la nominé contrariedad, esa es la emoción. (P1E2, RI: 054)

1.2.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora señala haber experimentado las sensaciones de presión y dolor en el sector abdominal (estómago o colon). Tales sensaciones, ubicadas en dicha zona, las

observó desplazándose hacia el interior del cuerpo. Además, indica haber sentido agitación o presión en sus brazos. Finalmente, ella manifestó dificultad para realizar verbalmente estas descripciones.

El incidente no fue tan complejo, que me provocara digamos una tensión fuerte, pero sí una pequeña contrariedad y sentí presión en la boca del estómago podría decir. ¿Qué sensaciones experimenté? (...) ¿Qué otra cosa? Sentí agitada la... la, ¿A ver cómo podría decir?, en mis brazos, eeh... la sangre, la presión, no sé cómo se llamará, la sensación, pero sentí no sé, no sé explicarlo (P1E2, EP: 054)

E: (...) Nace desde abajo, ¿cierto?, ¿sí?

P: o desde afuera

E: Desde afuera ¿a qué te refieres con afuera?

P: Es que no sé de dónde viene el dolor, pero se produce una molestia en esta zona, yo creo que es el colon.

E: Perfecto, y esa molestia, tú marcas una flecha que es abajo, digamos, mirando hacia arriba.

P: O hacia adentro.

(P1E2, EP: 057-062)

P: Aquí, enojo, definitivamente.

E: Entonces...

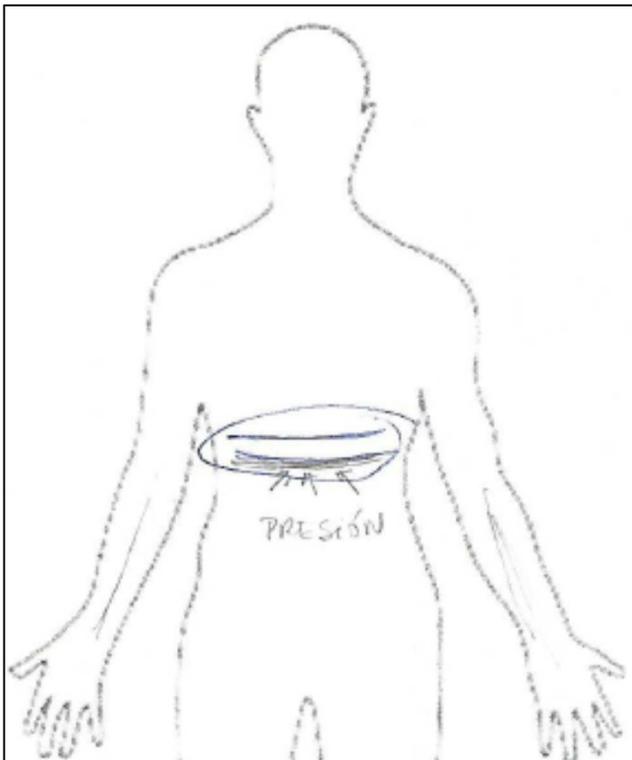
P: Presión, aquí el colon, esto. Este es el colon, es lo mismo

(P1E2, EP: 301-302)

1.2.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizo la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 3: Reporte analógico de sensaciones episodio 2



1.3. Episodio 3: “Estudiante explica absurdamente el motivo de tener puestos audífonos en clase”

Descripción del episodio: El episodio ocurrió durante una clase realizada a primera hora de una mañana muy helada. La profesora estando en plena explicación de un contenido observó que un estudiante además de no estar prestando atención a lo que ella estaba explicando tenía puesto un par de audífonos. Entonces al ser éste interpelado por ella se sacó un audífono y negó tenerlos puestos. Acto seguido, cuando la profesora lo increpó por dicha respuesta él señaló los llevaba puestos para “calentarse las orejas”

1.3.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como desilusión, desaliento, frustración, molestia y desagrado la emoción experimentada durante este episodio.

Yo creo que la misma que me dominó toda la clase, una desilusión, un desaliento.

(P1E3, RI: 061)

P: podría ser desilusión, frustración, qué me pasa cuando responden tonteras, cuando te toman el pelo, estoy escasa de lenguaje

E: ¿molestia?

P: ¿Molestia? Sí, porque tampoco le di tanta importancia porque fue una clase muy buena, entonces tuve que ir regulando la energía, molestia, desagrado.

E: Desagrado, claro.

(P1E3, RI: 085-088)

1.3.2 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora refiere una sensación de presión en la zona abdominal que se dirige hacia el interior del cuerpo. A su vez, ella realiza una comparación entre la sensación sentida en este episodio y otras experimentadas en otras ocasiones (y que describe como un “golpe”), calificando a la primera como de un nivel de intensidad menor que la segunda.

E: O presión tú dices, como una presión ¿no?

P: Si.

(P1E3, EP: 072-073)

E: (...) Tú dices que es como una presión en esta zona abdominal, me dijiste que era como hacia el interior.

P: Sí, pero no tan intensa como la vez anterior.

E: No tan intensa como las otras veces.

P: Porque otras veces, yo siento el golpe o la intensidad de la presión.

E: Como al golpe te refieres, como a algo, como a un impacto interno

¿sí?

P: Sí.

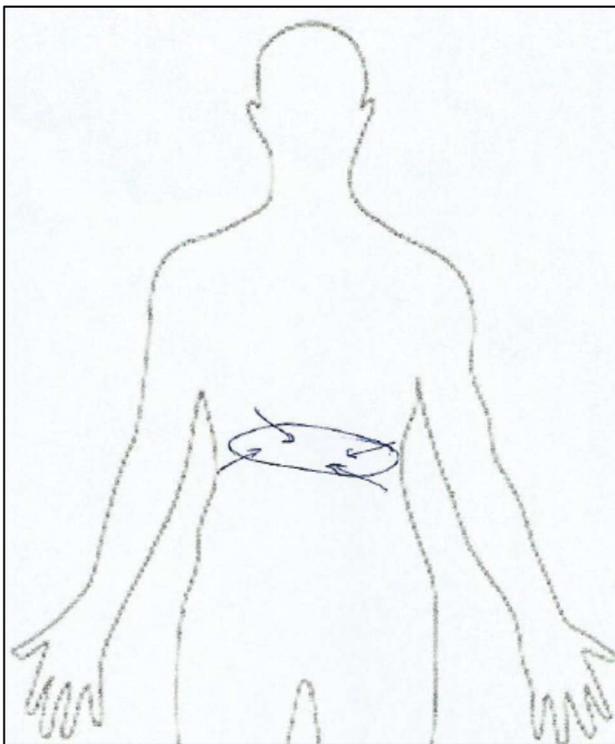
E: Le llamas golpe.

P: Ahora le llamo golpe. (P1E3, EP: 100-107)

1.3.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizo la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 4: Reporte analógico de sensaciones episodio 3



1.4. Episodio 4: “Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase”

Descripción del episodio: La situación ocurrió un día lunes a primera hora de la mañana. En los momentos previos de iniciar la clase la profesora observó que algunos alumnos internos habían llegado sin el libro de matemática debido a que el día viernes recién pasado no se habían llevado los textos a sus respectivos hogares, hábito que por norma deben cumplir puesto que los días lunes no les está permitido pasar por el internado y deben dirigirse directo a su sala de clases. Esta situación motivó a que la profesora se molestará y les llamara la atención.

1.4.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora identifica como molestia, enojo e incomodidad la emoción experimentada durante el episodio.

Un alumno se acerca para decirme que no tiene su cuaderno, su libro, porque lo dejó en el internado todo el fin de semana, eso me causó molestia. (P1E4, RI: 054)

Obviamente esto me causó molestia, enojo. (P1E4, RI: 054)

Estas son situaciones cotidianas, que la molestia, la incomodidad que siento, no me altera mayormente en lo físico. (P1E4, RI: 054)

1.4.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora experimentó presión, ardor o pesadez en la parte superior de zona abdominal de su cuerpo (estómago, colon). Ella señaló que dicha sensación no llegó a alcanzar una intensidad que pudiera tener efectos problemáticos.

La sensación que sentí es una leve presión en la boca del estómago, que parece que ahí se concentran mis emociones y mayormente no recuerdo haber sentido físicamente otras sensaciones, aunque recuerdo haberlo observado y haberme estado mirando. (P1E4, RI: 054)

P: Es un malestar en el estómago.

E: En el estómago.

P: Una sensación de pesadez o de ardor, que ya cada vez se hace más evidente, con todos los conflictos que tenemos diariamente.

E: Te resulta conocida la sensación.

P: Sí.

E: ¿Es todo el estómago? ¿Es la parte baja del estómago, la parte de arriba del estómago?

P: Yo creo que donde termina el esternón, por aquí en esta zona, no sé qué hay ahí.

E: Como en la boca del estómago.

P: La boca del estómago, como lo decía ahí.

E: Como sale en el dibujo también, cierto.

P: Sí.

E: Y la sensación que tú dices como ¿ardor?

P: O como pesadez.

E: Como pesadez.

P: Sí, sí. No sé cómo describirlo, un ardor, por ejemplo, cuando uno se quema, una sensación de calor, de cómo se llama esto, no de presión, porque a veces siento presión, pero cuando me enojo en este sentido, yo creo que es el malestar que se me provoca.

E: Ardor, presión

P: O pesadez.

E: O pesadez cierto. Y esa pesadez, ese ardor, esa presión ¿es homogénea en todo ese sector?

P: No, absolutamente focalizada, porque a ver yo he visto en otras situaciones así, siento mucho malestar, no solamente por mí sino por otras personas, provoca gastritis por ejemplo, o alguna cuestión más complicada en lo físico. A mí no me pasa eso, porque lo controlo, no dejo que esa emoción pase a mayores.

E: En este caso ¿te ocurrió eso?

P: No me pasó nada, más que eso.

E: Por eso te digo, no pasó a mayores digamos.

P: Claro, no pasó a mayores.

E: Tú notaste cuando ocurrió esto digamos, cuando te dice que no había traído las cosas, qué se yo ¿tú notaste esa sensación en ese momento?

P: Sí, porque al reconstituir vuelvo a sentir lo mismo.

E: Ah sí, ah.

P: Porque al ir escuchando, me va produciendo los mismos efectos, puedo ir observando.

E: Ah perfecto, no es algo extraño digamos lo que estamos hablando, en realidad es algo que recuerdas con cierta claridad. Yo cuando te preguntaba si era homogéneo, es porque me imagino la boca del estómago una cosa así, es como una zona, una superficie, será igual en el centro que en la periferia de esta zona, o esta presión será...

P: Al interior.

E: ¿Qué quieres decir con interior?

P: Que ocurre en los órganos internos, no es superficial, yo siento que ocurre adentro, no sé qué es lo que hay, te dije boca del estómago y otras veces he dicho que es el colon, no sé qué es exactamente, voy a revisar la anatomía, pero es una sensación focalizada, no es extensa, sino que centrada en esta parte, por eso la diferencio de otras veces.

E: Sí, ya. Bueno, ya está como descrita la sensación, molestia le llamas tú ¿sí? molestia.

P: Molestia, desagrado, son sinónimos.

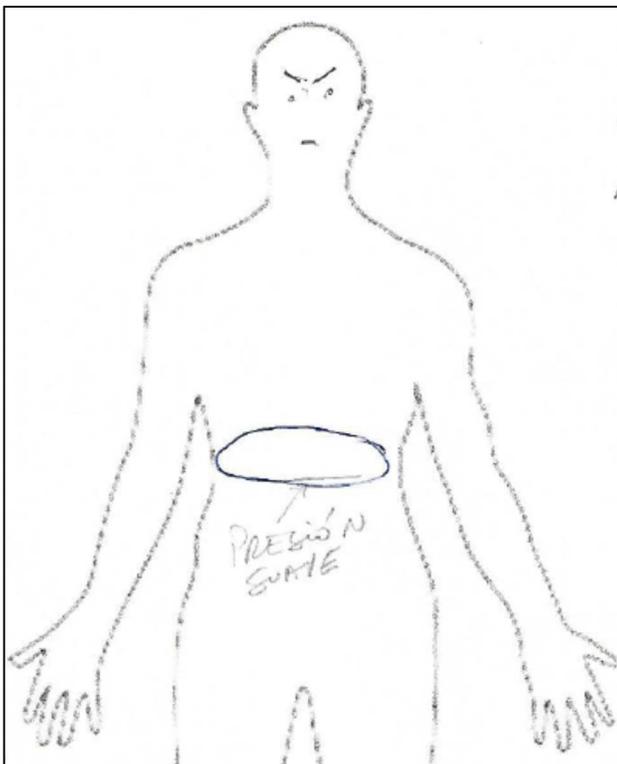
E: Sí, las palabras tuyas, estoy tratando de rescatar las palabras tuyas, tú le llamas molestia, desagrado, no sé.

P: Molestia, porque yo espero que fluya de una forma y los chiquillos no cumplen, no funcionan dentro de los esquemas. (P1E4, EP: 062-096)

1.4.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 5: Reporte analógico de sensaciones episodio 4



1.5. Episodio 5: “Estudiante llega tarde e interrumpe la clase”

Descripción del episodio: La situación sucedió habiendo transcurrido aproximadamente cuarenta y cinco minutos de iniciada la primera clase de la mañana. En ese momento entró a la sala un estudiante que recién venía llegando al colegio. Éste le informó a la profesora que ya contaba con el pase de inspección por haber llegado atrasado. Luego se dirigió a su asiento e inmediatamente comenzó a conversar con su compañero de puesto sin prestar atención a lo que la profesora estaba explicando en ese momento, ante lo cual ella le llamó la atención varias veces por esa conducta hasta que muy molesta le pidió que saliera de la sala. Sin embargo él se quedó en su puesto mientras ella continuó retándolo aunque sin insistir en la instrucción de retirarse de la sala. En ese momento la profesora le hizo una pregunta que él respondió inmediatamente, ante lo cual ella se molestó, llamándole la atención nuevamente.

1.5.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como desilusión y rabia la emoción experimentada durante el episodio.

E: Pero cómo le llamarías a esa situación.

P: Yo creo que desilusión.

(P1E5, RI: 63-65)

Claro, reacciono con la rabia, con cómo se llama esto, con el modelo que aprendí de mi infancia. (P1E5, EP: 269)

1.5.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora señala haber experimentado dolor o un ardor en el centro interior de la zona abdominal que luego se dirigió hacia la periferia.

E: ¿Y alguna sensación corporal que puedas reportar?

P: Yo creo que se repite en el colon, ya lo tengo.

(P1E5, EP: 067)

P: Hoy día cuando la volví a sentir cuando la escuché, es raro, dolor, definitivamente dolor.

E: Es dolor.

P: Sí.

E: Dolor en esta zona.

P: Dolor, sí.

E: Y ¿tú dirías que el dolor es igual acá, qué acá, O sea, en el centro que en la periferia de la zona que marcas?

P: Yo creo que aquí está más intenso en esta zona.

E: Ahh perfecto.

P: Ahí está más intenso.

E: Perfecto ¿y el dolor dónde comienza afuera o adentro? O sea, en el centro o en la periferia.

P: Adentro, centro.

E: O sea, que tiene una, entiendo yo si comienza en el centro, y llega a la periferia, tiene como esta dirección, como de expansión. Y tú le llamas dolor.

P: Sí.

E: ¿En qué sentido?

P: Sí, mira yo creo porque las emociones van alterando físicamente tu condición, entonces si a lo mejor empieza más leve, a lo mejor después, o sea lo que yo he estado observando en mí, es que me va complicando más, porque me provoca ahora otras sensaciones. Por ejemplo, la sensación de ayer, que todavía tengo este malestar aquí, me provoca una sensación de náuseas por ejemplo, o sea porque aparte de que yo creo que estamos en una situación de alta tensión, claro al borde, al borde, en esto que no tiene ninguna racionalidad y aquí yo creo que los que sobrevivan vamos a llegar a final de año, para ver si podemos continuar después o tenemos que abandonar, pero muchos están abandonando ahora, hay gente con licencia.

E: Por efecto de la tensión que están viviendo. Pero bueno, volviendo un poco a la sensación, o sea esto es algo como que se expande y yo te decía dolor, en eso estaba ¿dolor en qué sentido? O sea, es como un dolor por ponerle un nombre digo yo, será un dolor punzante, intenso, largo, no sé, por darle un apellido, ¿se te viene algo a la mente?

P: ¿con qué asociarlo? A ver... como un dolor de una quemadura.

E: Como ardor.

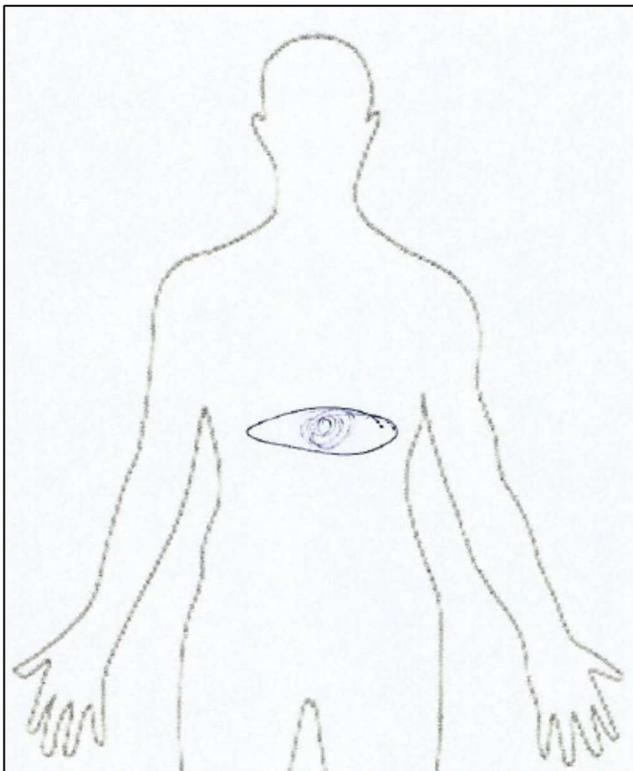
P: Claro, o como un golpe, también puede ser, porque queda resentida o sensible la zona, pero claramente se concentra en ese lugar en mí.

(P1E5, EP: 88-107)

1.5.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 6: Reporte analógico de sensaciones episodio 5



1.6. Episodio 6: “Estudiante abraza a la profesora con cariño”

Descripción del episodio: Este episodio sucedió tras un periodo de dos semanas de movilizaciones. Al inicio de la clase, la profesora procedió a entregar las calificaciones de una prueba que estaban pendientes. Como parte de una estrategia pedagógica que ella suele utilizar, fue felicitando a aquellos estudiantes que obtuvieron nota siete, obsequiándoles un corazón de papel y un caramelo. Al hacerlo, uno de estos estudiantes abrazó a la profesora de manera una manera más efusiva de lo habitual ante lo cual ella experimentó satisfacción y le respondió de manera análoga con su propio abrazo

1.6.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora refiere como satisfacción y alegría la emoción experimentada durante el episodio.

E: ¿Cómo le llamarías tú a esa emoción que experimentaste?

P: ehhh... satisfacción

(P2E6, RI: 64-65)

Ehhh... sentí una alegría al momento que él me abrazó. (P2E6, EP: 94)

1.6.2 Descripción verbal de sensaciones

Al sentir satisfacción, E. identificó las sensaciones de presión en la zona torácica que fue ascendiendo hasta llegar a la zona del cuello donde sintió una contracción en el cuello y, luego, sintió *nervio* u hormigueo en los dedos. Asimismo señaló haber sentido

afecto o cariño en ese momento por el estudiante y también haber percibido afecto de él hacia ella. Reportó que la sensación experimentada le resulto agradable otorgándole un valor cinco en intensidad.

P: Y eso me provocó una presión en el pecho que cuando sentí su abrazo, como que se, fue subiendo lentamente y al abrazarlo sentí nervio en mis manos, como que mis dedos estaban doblados, eso me pasó con su abrazo. (P2E6, RI: 63)

P: Algo como de un cariño, de afecto, como que quiere expresar algo a través de ese cariño.

E: Ahh o sea sentiste satisfacción, como afecto hacía él.

P: Como afecto hacía él, y él hacía mí.

E: Tú notaste que él sintió afecto hacia ti.

P: Sí, sí.

(P2E6, RI: 71-75)

Más que el cuello, fue la garganta, fue como que se apretó la garganta en ese momento al sentir ese abrazo de ese estudiante. (P2E6, EP: 317).

Y el segundo impacto que provocó porque fue el pecho, la garganta con su cuello ehh fueron la sensación de las manos, como que mis manos comenzaron como a dormir, como una presión en las manos, así como

que me bombeaba más de lo común la sangre en las manos. (P2E6, EP: 320).

E: ¿Fue algo agradable o desagradable?

P: Agradable.

E: ¿Y qué intensidad le pondrías tú, de uno a cinco?

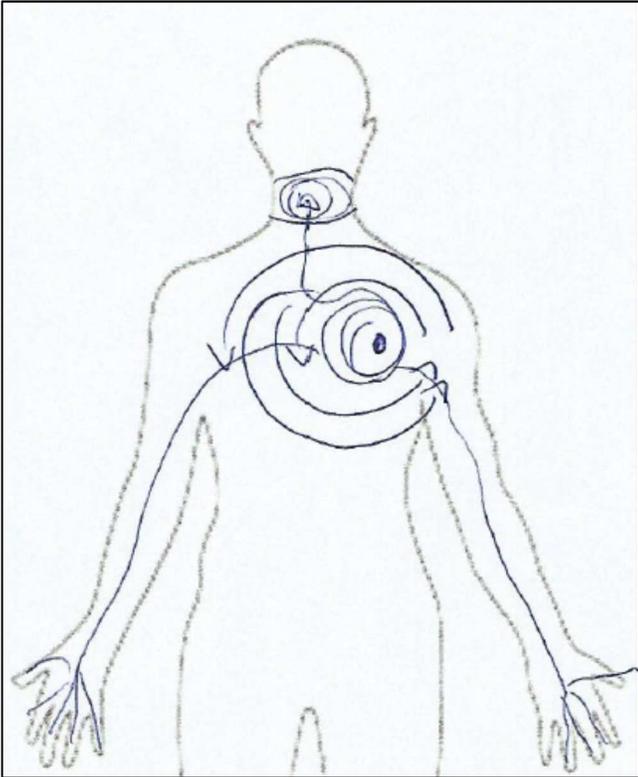
P: cinco.

(P2E6, EP: 078-79)

1.6.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 7: Reporte analógico de sensaciones episodio 6



1.7. Episodio 7: “Profesora bromea a un estudiante”

Descripción del episodio: Al inicio de la clase, la profesora entregó una serie de informaciones además de unas notas y pruebas pendientes. Asimismo recordó las fechas de las siguientes evaluaciones que tenía programada. Todo esto, en el marco de un regreso a clases luego de un período de toma. Cuando habían pasado más de treinta minutos de comenzada la clase un alumno pidió permiso a la profesora para salir de la sala a buscar un libro que había dejado en su casillero ubicado en el pasillo. La profesora le dio permiso, pero cuando él iba saliendo ella, bromeando, le dio a entender que no lo esperaba cuestión que provocó que el estudiante se apurara más de lo necesario, situación que le causó a ella mucha gracia.

1.7.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora describe como gracia y risa la emoción que sintió durante el episodio.

Entonces sobre la misma dicto como dos frases, profesora por favor espéreme, como que su desesperación y eso me causa gracia. (P2E7, EP: 54)

Sí, porque si no hubiese sido más intensa la risa, porque claro me dio risa, profesora, puedo ir a... (P2E8, EP:327)

1.7.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora señala la zona abdominal el lugar donde sintió una expansión que ascendía y descendía continuamente entre dicha zona abdominal y la zona del cuello. Califica como gracia la emoción experimentada, como agradable, de intensidad cuatro y de duración aproximada de un minuto y medio.

E: Y que te causa gracia ¿y alguna sensación relacionado con ese momento?

P: Ehhh, como arriba del estómago más o menos.

E: ¿Qué pasa arriba del estómago?

P: Como que se expande esa gracia, como para lanzar una carcajada pero no la lanzo, me sonrío mejor.

E: ¿Y se queda ahí en esta parte del estómago?

P: No, como que sube y baja un ratito, como que suba y baja, o sea sube hacia la garganta y después regresa y ahí ya como que tomé la rutina y comencé a dictar no más, como que él ya aterrizo en su momento de escribir, el muchacho.

E: Perfecto. ¿Y cómo le llamarías a este episodio?

P: Podría llamarle ¿gracia?

E: Okey y fue ¿algo agradable o desagradable?

P: Sí, fue agradable.

E: ¿Y qué intensidad en términos del agrado, de 1 a 5?

P: Como 4.

E: ¿Y cuánto habrá durado?

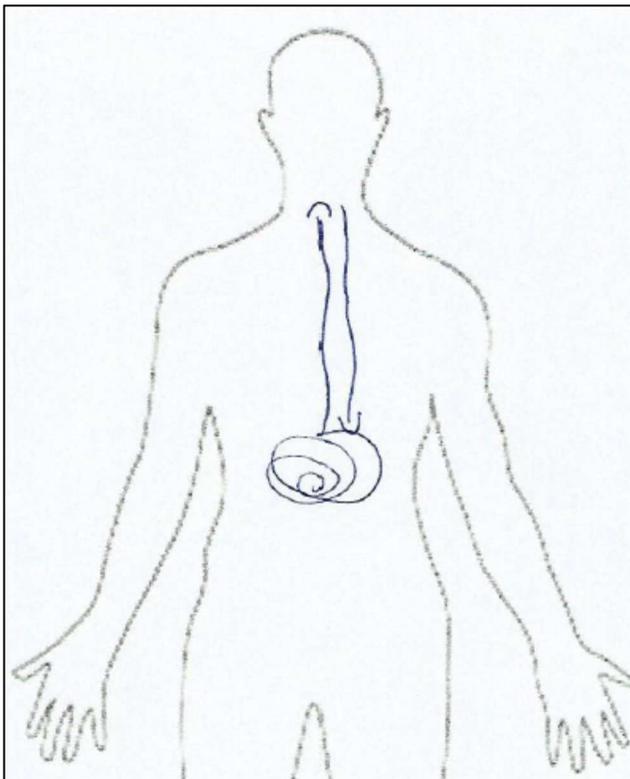
P: Un minuto, un minuto y medio más o menos.

(P2E7, EP: 061-074)

1.7.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 8: Reporte analógico de sensaciones episodio 7



1.8. Episodio 8: “Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de profesora”

Descripción del episodio: Ocurrió en la clase luego del regreso de vacaciones de invierno. Al inicio de la clase y a propósito de revisar las actividades pendientes se generó una conversación entre la profesora y sus alumnos. Algunos de ellos le preguntaron a E. si ella continuaría como profesora del curso el año próximo, información que ella les confirmó de inmediato. Rápidamente los alumnos celebraron a través de gestos y exclamaciones, situación que la hizo sentir muy feliz.

1.8.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como satisfacción y alegría la emoción experimentada durante el episodio.

E: Aja, ya esa es la parte como de la reacción

P: Claro

E: ¿no es cierto?

P: Como de satisfacción claro

(P2E8, RI: 78-81)

Hasta segundo medio y eso es como bien, bien y ahí es como lo que comentaba que es una alegría porque es grato saber que ellos están de acuerdo así como a mí me parece grato estar con ellos. (P2E8, EP: 73)

1.8.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora sintió una sensación de expansión en la zona torácica, análoga a la activación de un suspiro y que ella califica como agradable. Dicha expansión tuvo una dirección ascendente.

P: El pecho, como que sentí que el pecho se me infló.

E: ¿Ah sí?

P: Sí.

E: Okey. ¿Alguna otra cosa que hayas sentido en relación a eso? Tú me dices que como que se te infló.

P: Se me infló y sonreí inmediatamente, pero no una carcajada, sino que una sonrisa de satisfacción.

E: Ah, una sonrisa. Perfecto. Y de uno a cinco, ¿cuánto le pondrías tú?

P: Cinco también.

E: Cinco ¿y fue agradable?

P: Muy agradable.

(P2E8, RI: 060- 068)

P: Claro como de un centro y por eso sentí que se hinchó que se me infló el pecho y fue como [suspiro]

E: Ajá

P: Como que se infló y después respiré y sentí alegría en ese momento

E: Ajá, claro em... a ver como que va del centro hacia afuera o del centro

¿hacia abajo o hacia arriba o hacia el lado?

P: Hacia arriba, hacia arriba y que se expande hacia arriba

E: Perfecto

P: Y pensando que eso fue lo que provocó la sonrisa

E: Y en términos porque expansión es como una palabra física si fuera

como, si le pusieras nombre como palabra de sensación eh... podría ser

tensión, presión

P: No, satisfacción

E: Ya

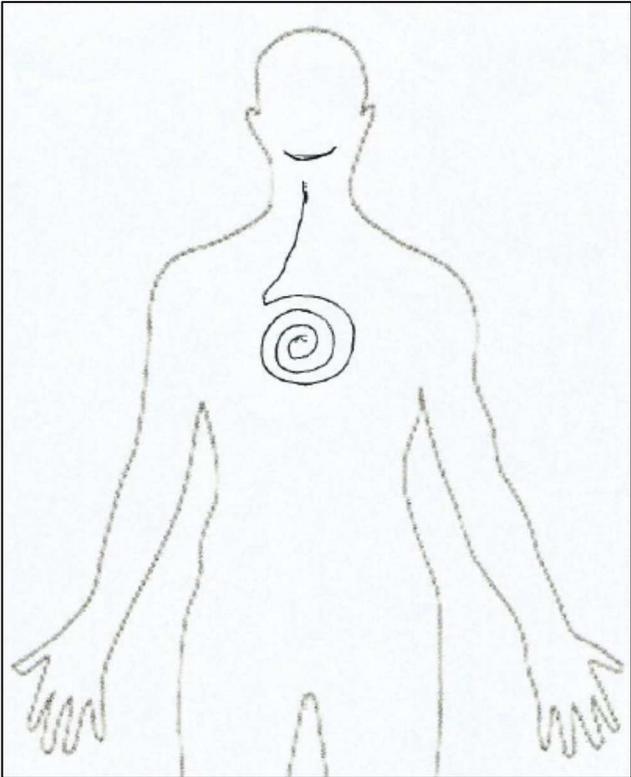
P: Agrado

(P2E8, EP: 85- 095)

1.8.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas

Figura 9: Reporte analógico de sensaciones episodio 8



1.9. Episodio 9: “Estudiante informa que no asistirá a visita a museo”

Descripción del episodio: El episodio ocurrió cuando la profesora recordó al inicio de clases algunas actividades que estaban pendientes hasta ese momento con el curso dentro las cuales se encontraba un paso al museo interactivo MIM para la primera semana de septiembre. Entonces, los alumnos comenzaron a conversar con la profesora sobre cómo se iban a ir o sobre qué debían llevar para ese día. En ese momento uno de los estudiantes le contó a la profesora que él no iba a asistir dicha actividad cuestión que la sorprendió y le generó angustia, pues pensó que había ocurrido un problema entre dicho estudiante y sus compañeros.

1.9.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora describe como angustia y preocupación la emoción experimentada durante el episodio.

Sí, me dio un apretón en el estómago, como que me angustié, ¿por qué no quieres participar? (P2E9, RI: 060)

Porque yo quedé como un poco preocupada porque no quería ir. (P2E9, RI: 058)

Por eso sentí como que es una angustia, fue una angustia y me preocupó a la vez. (P2E9, EP: 106)

1.9.2 Descripción verbal de sensaciones

E. reporta que sintió una contracción en la zona abdominal que luego se irradió hacia la periferia de ésta y simultáneamente experimentó una contracción en la zona del cuello.

Y eso me llamó la atención, de hecho fue como me dio un apretón en el estómago. (P2E9, RI: 056)

E: (...) Tú dices que es una sensación que se ubica por acá por el estómago, cierto, la dibujaste así como con líneas.

P: Como con líneas, porque fue como en el estómago, pero como que se expandió en mi cuerpo, quedó como bien focalizada.

E: Tú me dices que se expandió, entonces, si hay una expansión es porque hay una dirección me imagino ¿la expansión dónde parte?

P: Porque parte del estómago, pero después se expande a las paredes de mi cuerpo, por eso dibujé así.

E: A las paredes de tu cuerpo, de esa zona.

P: De esa zona, claro.

E: Oye, entonces podrías marcar algo como que indique como la direccionalidad, no sé si me entiendes. Que dé cuenta que parte desde... exacto.

P: Desde el interior hacia afuera.

E: Ajá, claro. Y si tú dijeras por ejemplo, que parte desde el interior hacia afuera, quiere decir que esto se va transmitiendo de un centro hacia afuera y ¿es la misma intensidad que se siente en el centro que afuera o tú dirías que afuera es más intenso que adentro o que adentro es más intenso que afuera?

P: No, yo creo que como fue intenso en su presión, después yo sentía que me dolía un poco mi cuerpo en esa zona.

E: Como la parte más externa.

P: Claro, como la parte más externa, estaba como más sensible la piel, por eso digo.

E: Y cuéntame, entonces tú me dices que hay como una presión me dijiste.

P: Sí.

E: ¿Y la presión, entonces se siente?

P: Como una presión de mi estómago.

E: Esa es la presión que se expande.

P: Que se expande.

E: ¿Hay alguna otra zona del cuerpo que aparezca en relación a esta sensación que tú tienes? Por ejemplo, tú dices o que puedas recordar, si no la recuerdas no importa, pero tú dices como el cuerpo.

P: Pero me pasó que no pude hablar inmediatamente, me quedé como callada un rato y ahí sentí como la garganta también apretada, yo creo

que porque me angustié, supongo que fue por eso. Como que sentí que se me apretó un poco la garganta.

E: Hay como otra zona que tú asocias.

P: Claro, sí.

E: Perfecto.

P: Pero no sé si tienen relación, no siento que subió, sino que siento que fue como simultáneo, el apretón y el nudo.

E: ¿Nudo? ¿A qué te refieres con nudo?

P: Como que se apretó, como que iba a hablar y no pude hablar en ese momento. Tuve que esperar un rato y cuando pude hablar ¿y por qué no quiere ir? Pero esa reacción la esperaba antes.

E: Es como un apretón en la garganta, que tú dices que interfiere en sacar la voz.

P: Tuve como la intención de hablar y no pude hablar, eso es como lo que me pasó.

E: Como que te obstruyó la voz.

P: Sí.

E: Y eso tú lo atribuyes como a un apretón.

P: Como un apretón acá.

E: Perfecto. Oye y ahora, porque lo evocas, cuando lo estamos comentando como que, es una pregunta cuando lo evocamos ¿te viene la sensación? La puedes como...

P: ¿recordar?

E: Sí, digamos.

P: Sí, porque pensando el apretón, sí, fue un apretón fuerte y que se expandió hacia el lado, y recuerdo que fue como una sensación que quería hablar y no podía, como que sentí que se apretó la garganta.

E: ¿Y a eso cómo le llamas tú? A esta sensación.

P: No sé, después analizando, la sensación puede ser angustia, esa que no me deja hablar, por eso sentí como que es una angustia, fue una angustia y me preocupó a la vez.

E: Fue una angustia y preocupación.

P: Sí.

E: ya, dejémoslo hasta ahí, en relación a la sensación. O sea, a la larga tenemos dos zonas, una zona del estómago y otra, y son simultáneas por así decirlo, ¿o este primero y esta es segunda?

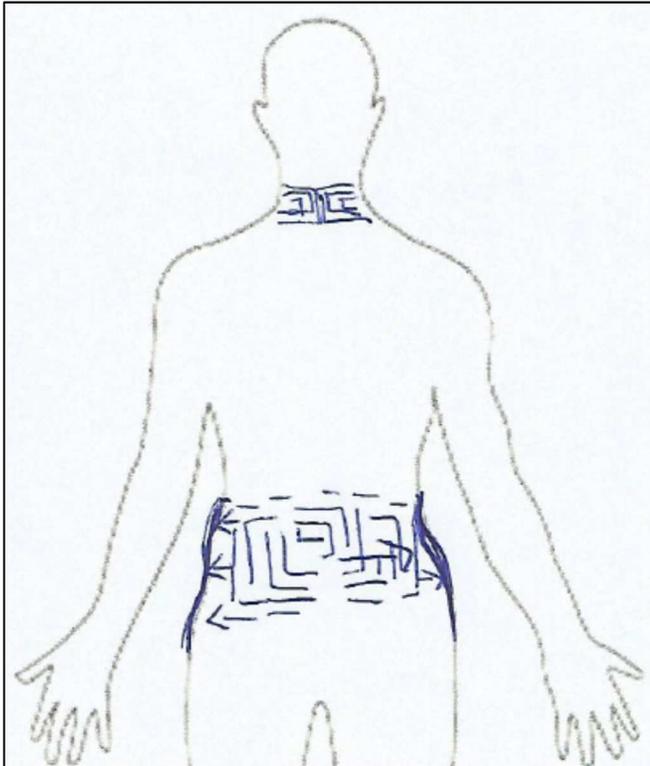
P: No, fueron simultáneas.

(P2E9, EP: 69- 110)

1.9.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 10: Reporte analógico de sensaciones episodio 9



1.10. Episodio 10: “Estudiantes manifiestan desagrado por video expuesto por la profesora”

Descripción del episodio: Este episodio ocurrió en una clase realizada en base a la presentación de videos musicales que los alumnos debían analizar para comprender el tema del amor romántico en literatura. Al presentar el segundo video, dos alumnos se quejaron con la profesora porque manifestándole que se sentían muy defraudados con ella ya que no habrían esperado que les mostrara un video de reguetón, situación ante la cual la profesora se molestó y les llamó la atención por lo intolerante de su reacción.

1.10.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora describe como frustración, molestia, e incomodidad la emoción experimentada durante el episodio.

Entonces yo como que me sentí incómoda porque era una gama de canciones y ellos solamente se aterrizaron a esa parte. (P2E10, RI: 055)

Igual fue incómodo, fue incómoda la situación, porque tuve que explicar algo que no me había proyectado explicar. (P2E10, EP: 074)

Ehhh... no sé, yo creo que fue incómoda o también pudo haber sido frustrante. (P2E10, EP: 088)

E: Como frustración y molestia ¿no?

P: Frustración, molestia, después con los días me reí, pero fue como oye qué te pasa. (P2E10, EP: 144)

P: sí, molestia, claro fue frustración, sí, tienes razón, frustración y molestia fue, claro

EP: 091-092

Porque esa frustración yo después la pasé y me fui a conversar con otros niños EP: 226

1.10.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora reporta haber sentido una contracción inesperada y un dolor en el centro de la zona abdominal y una sensación de hormigueo en las manos. Ambas desagradables de intensidad cuatro y califica como frustración, incomodidad o molestia.

P: (...) y sentí como la sensación en las manos, un dolor en el estómago, pero como de molestia, malestar, pero se me apretó el estómago y las manos como cuando se te duermen, esa sensación me dio.

E: Como un cosquilleo.

P: Como un cosquilleo.

E: ¿y qué nombres le pondrías a esto, fue rabia, malestar?

P: No sé, yo creo que como intolerante, lo encontré intolerante la situación, porque pudieron haber escuchado todas las otras canciones y quizás después haber hecho una opinión, pero fue como espontánea ¡pero cómo un reguetón! Así como, pero qué tiene si es música.

E: Perfecto ¿y fue agradable o desagradable?

P: No, desagradable

E: ¿intensidad?

P: Cuatro, cuatro.

(P2E10, RI: 057- 065)

P: En la zona abdominal

E: Fue, cómo decías

P: Como un apretón feo, fuerte.

E: ¿fue agradable o fue desagradable?

P: No, muy desagradable, y ahí después empezaron como las manos, se me pusieron como nerviosas, por eso digo que me puse incómoda, es que no me esperé la...

(P2E10, EP: 076- 080)

E: ¿Pero la sensación tuya, cómo la llamas?

P: Ehhh... no sé, yo creo que fue incómoda o también pudo haber sido frustrante.

E: Frustración, incomodidad.

P: Sí, porque había proyectado la clase para su edad y como que tres personas como que no era acorde.

E: Como frustración y molestia ¿no?

P: sí, molestia, claro fue frustración, sí, tienes razón, frustración y molestia fue, claro. Pero esa es como la...

E: Sensación.

P: La sensación que me dio.

E: Y esta sensación tú dices que la experimentaste como en la parte de...

P: En el estómago y obviamente reaccioné al tiro, contesté al tiro, no procesé lo que contesté, no la alcancé ni a pensar, oiga cómo tan intolerante y ahí le empecé a dar toda la explicación de la materia y ahí recién como que me empecé a calmar, pero si reaccioné así como que me molestó la situación.

E: Oye y este apretón, es como apretón en un costado, en el centro.

P: No, en el centro del estómago, no sé si lo puedo comparar.

E: Tú dirías como en la zona como del ombligo, en la zona como de...

P: No, como del ombligo, no sé si se puede interpretar como un combo.

E: Ah perfecto, como un golpe.

P: Como un golpe, no fuerte, pero como que te dan un movimiento ahí que te hace como, no sé si será la reacción también, si lo pudiera graficar como la sensación de un combo, no violento pero molesta poh, porque no te lo esperas, es como sorpresivo.

E: Inesperado

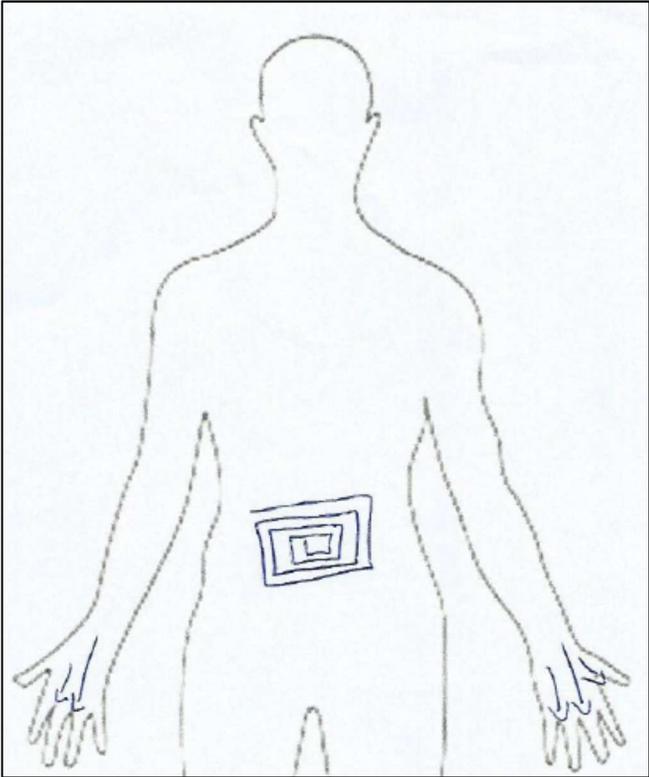
P: Inesperado, porque si yo sé que viene el combo pongo las manos

(P2E10, EP: 087, 104)

1.10.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizo la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 11: Reporte analógico de sensaciones episodio 10



1.11. Episodio 11: “Un alumno lanza una tijera a otro con el fin de entregársela”

Episodio emocional: El episodio ocurre durante la clase de las once y media de la mañana, y que trató sobre porcentaje y fracciones. Fue una clase introductoria, en general los niños estaban muy inquietos y conversadores, se escuchaban muchísimos garabatos que se decían abiertamente entre unos y otros. Hubo varias situaciones de agresión verbal entre compañeros. En un momento y con el fin de entregar una tijera a un compañero un estudiante se la lanzó diciéndole además unos garabatos. Esto generó molestia en la profesora quien llamó la atención inmediatamente al alumno.

1.11.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora utiliza las palabras rabia, enojo, frustración y molestia para señalar la emoción experimentada.

Ahí el tema que al principio genera rabia, en el sentido de que cómo es disruptiva la actitud, molesta en clases y no permite continuar con la clase en forma continua. (P3E11, EP: 081)

Uno como docente tiene que ir desarrollando esa habilidad, de que la rabia no te supere, de que el enojo no te supere. (P3E11, EP: 291)

Exacto, entonces obviamente entre la rabia y frustración en un momento, porque en realidad por más que se hable con él, se intente hacer algo con él, es un poco como poco efectivo. (P3E11, EP: 099)

Ah por supuesto, yo creo que todo docente, que lo empiezan a molestar tanto, dan ganas en verdad de sacar a la persona. (P3E11, EP: 211)

1.11.2 Descripción verbal de las sensaciones

La profesora reporta haber experimentado aumento de temperatura en la zona del cuello y posteriormente tensión en la zona de las mejillas. Asimismo, señala haber sentido la sensación de hormigueo en las manos.

E: Cuéntame una cosa, ¿Y tú podrías identificar qué cosas sentiste corporalmente cuando sentiste?

P: El calor, el calor siempre lo siento en la zona del cuello y en la zona de las mejillas,

E: Cuello y mejillas, entonces tú dirías, ¿qué pasaba primero el cuello o las mejillas en términos de calor?

P: Las mejillas, las mejillas, es el primer lugar donde yo siento el ardor, como de la sensación sea rabia o lo que sea siempre lo he sentido en la parte de las mejillas

E: Ajá, y luego, ¿y qué pasa después con el cuello?

P: Después así que se pone como tenso....me baja al cuello y se pone como tenso...

E: Ahhh..., perfecto, súper bien, alguna sensación en el resto del cuerpo...

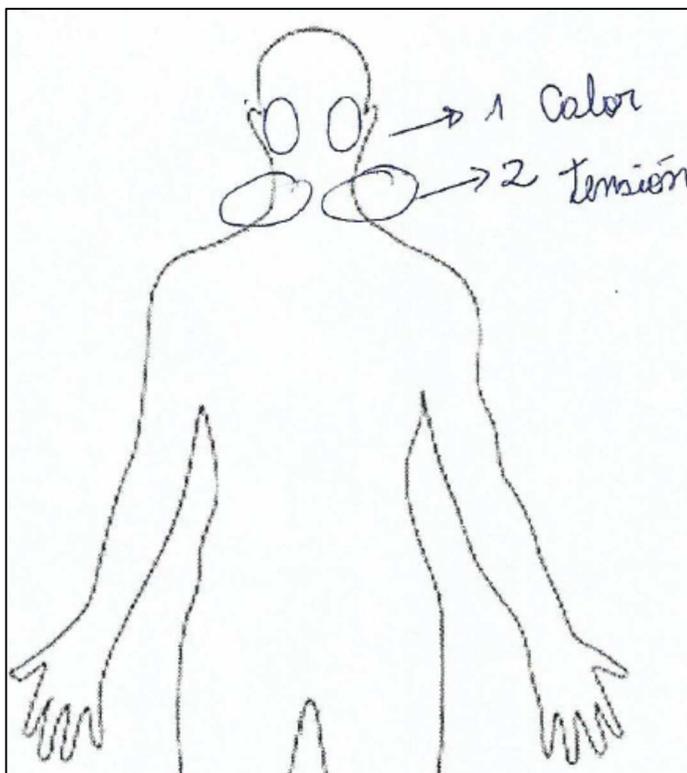
P: Ehh, no... las manos, la sensación como de un cosquilleo en las manos...

(P3, E1, RI: 064-071)

1.11.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 12: Reporte analógico de sensaciones episodio 11



1.12. Episodio 12: “Estudiantes dicen muchos garabatos durante la clases”

Descripción del episodio: El episodio ocurrió en la clase de las once y media de la mañana. Los alumnos estaban muy inquietos y conversadores, y se decían muchos garabatos desde un lado a otro de la sala y con fuerte voz. En un momento determinado, cuando el calibre y el tono de estos garabatos aumentaron significativamente, la profesora se dirigió hacia adelante a la sala, detuvo la clase y les llamó la atención a los estudiantes.

1.12.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora utiliza las palabras pena, lástima, pesar y desazón para señalar la emoción experimentada.

Pena, es que me da pena, porque yo intento hacer notar a ellos que no es la forma. (P3E12, RI: 056)

Me da como esa sensación como de pesar, es decir, que lástima que para ellos sea tan habitual tratarse así. (P3E12, RI: 058)

Sí, te dije que la pena en ese momento, entre pena y desazón (P3E12, EP: 070)

1.12.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora señala haber experimentado dos tipos de sensaciones durante el episodio: temblor y decaimiento (desinflación). El temblor (tiritones) lo sintió en la zona ocular y el decaimiento en los hombros y en la zona torácica.

P: En los ojos... me da aquí como que me da aquí como que me da en los ojos siento como un tiritón...y me da como esa sensación como de pesar, es decir, que lástima que para ellos sea tan habitual tratarse así, y damas y varones...entonces fue más o menos así, pero por qué tienen que terminar de esta manera

E: Cuéntame una cosa, y fue solo en los ojos sentiste algo, nuevamente te hago la misma pregunta, parte superior o parte inferior...

P: Y la otra parte que siento, es como que como la parte entre los hombros y el pecho, como que decaen...no es como que decaen, no es como un inflarse, es como un desinflar... y...

E: ¿Y qué valor le pondrías?..

P: 5 porque 5, porque como eh... como te dije delante, me da la sensación de decir...puchas, qué podría hacer yo en este caso para hacerme cargo de la situación... para que ellos que se den cuenta que no es la forma...

(RI: 057-062)

P: Sí, te dije que la pena en ese momento, entre pena y desazón ¿cierto?

Yo lo sentía mucho en lo que son los ojos, primero, que después como que... no inflación sino como que... desinflación de pecho, como a caída, así como decir pucha, como lamentar la situación en sí, no es que me dé lo mismo, sino que en verdad me afecta.

E: Entonces, marca ahora... tú dices los ojos marca.

P: Y la zona del pecho que como se desinfla.

E: Entonces, cuando tú dices que se desinfla, fíjate bien.

P: Es cómo así

E: Fíjate, detallista, pero ¿qué sientes cuando tú te desinflas?

P: Me desmotivo, me da...

E: Sí, pero es una palabra como bien emocional. A lo que voy yo, es como algo físico ¿Qué siente uno cuando uno se?

P: Como cansancio, como que es pesar, como uno siente.

E: Hay una, por lo que tú me dices, como que cae el cansancio y me muestras así como bajando, hay como una dirección hacia...

P: Hacia abajo.

E: ¿Hacia abajo? ¿Así lo podríamos colocar ahí?

P: Que va hacia abajo.

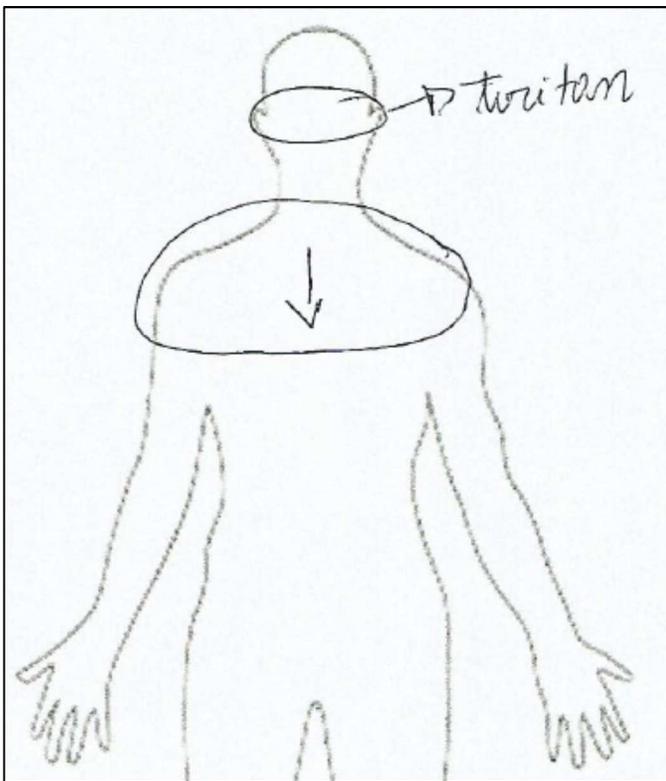
E: ¿Y en los ojos?

P: Como que tiritita... sí, como que yo siento así como pucha... después de eso, de que yo siento el pesar de la situación...(EP: 70-84)

1.12.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 13: Reporte analógico de sensaciones episodio 12



1.13. Episodio 13: “Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora”

Descripción del episodio: Esta clase comenzó a las ocho de la mañana. Al inicio, solo habían llegado diez alumnos y el resto se fue incorporando paulatinamente. Al principio la profesora entregó las notas de unos trabajos que estaban pendiente y manifestó su preocupación por el bajo el rendimiento y por la posibilidad de que hubiera algunos alumnos repitentes. El trabajo en aula fue más tranquilo que otras veces. No se escuchaban tantos garabatos, había menos gritos que en otras oportunidades y los estudiantes trabajaron en una guía sobre porcentajes que la profesora entregó. Cada uno de ellos fue realizando los ejercicios en su puesto y la profesora se fue acercando a cada uno de ellos para supervisar y resolver consultas. En ese momento, la profesora planteó un problema al curso “a viva voz” cuya solución era “cincuenta por ciento”, el cual fue resuelto al instante por un estudiante que muestra una serie de dificultades tanto escolares como familiares, señalando que la respuesta era “tan fácil como la mitad”, ante lo cual la profesora se alegró y lo felicitó.

1.13.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como felicidad, alegría y contentamiento la emoción experimentada durante el episodio.

Me pone feliz cada vez que yo siento que él demuestra interés por aprender. (P3E13, RI: 052)

Eso me pone contenta, a mí me pone muy feliz. (P3E13, RI: 062)

A uno le llena el corazón de alegría, porque uno dice pucha ya, algo estoy logrando. (P3E13, EP: 095)

1.13.2 Descripción verbal de sensaciones

C. relata que durante el episodio sintió una expansión de su tórax y un hormigueo en sus mejillas, evaluando en cinco la intensidad de la emoción experimentada.

E: (...) cuando tu sientes la felicidad, ¿La sientes en la parte de abajo del cuerpo en la parte de arriba del cuerpo...?

P: ehhhh, yo creo que... la parte donde más siento yo es la parte de arriba

E: Arriba

P: Sí

E: Arriba, ¿Qué parte de arriba, más o menos?

P: el pecho...

E: ahh sientes el pecho

P: En el pecho

E: que... ¿Es muy difícil que me contaras que sientes exactamente en el pecho?

P: como un, como que como que, siento como unnnn, coomo un suspiro,
como unnnn ..a especie como de ehhhh [aspirando aire]...casi como...

E: ¿Cómo distensión...?

P: Exacto

E: ¿Una ampliación...?

P: Es cierto, una parte como de extensión del pecho en ese momento,
como, como que se infla.

E: Súper bien. ¿Y si le pusiéramos un valor a eso, de uno a 5?

P: ciiinco

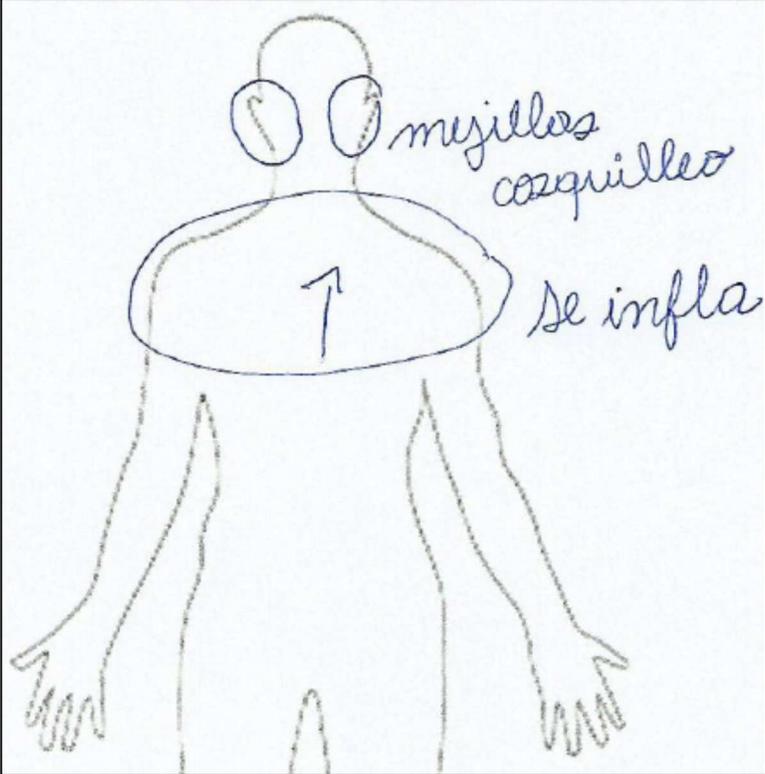
E: ¿Cinco??!

(P3E13, RI: 70-88)

1.13.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizo la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 14: Reporte analógico de sensaciones episodio 13



1.14. Episodio 14: “Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora”

Descripción del episodio: El episodio ocurrió en la clase de las ocho de la mañana. Los alumnos fueron llegando gradualmente a la sala. Esta vez, ellos estaban más tranquilos que otras veces, se escuchaban menos gritos y garabatos. Fue una clase de repaso sobre razones y proporciones destinada a preparar a los estudiantes para la prueba de semana siguiente. La actividad fue realizada bajo la modalidad de taller, donde la profesora entregó unas guías para que los alumnos trabajaran en sus puestos mientras ella le ayuda alternadamente. Cuando la profesora iniciaba la clase, un alumno que suele no prestar atención en clases llegó atrasado. Sin embargo, éste se incorporó inmediatamente al trabajo que se estaba realizando en ese momento y planteó una pregunta muy pertinente en relación a la materia que la profesora estaba explicando. La profesora se mostró muy complacida y lo felicitó.

1.14.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como felicidad, contentamiento o alegría la emoción experimentada.

Una felicidad enorme, porque en verdad es poder logrando derribar barreras (P3E14, RI: 057)

Le hago saber que lo que él está haciendo a mí me pone contenta. (P3E14, EP: 243)

Y eso para uno como profesor es gratificante, porque te permite lograr muchas cosas. (P3E14, EPI: 165)

1.14.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora señala que durante la emoción ella experimentó una expansión de su tórax y a continuación sintió que dicha sensación subió por el cuello (garganta) hasta llegar a su rostro (mejillas), lugar donde sintió un alza de la temperatura.

E: Como de felicidad ¿y alguna sensación corporal más o menos?

P: Bueno, se infla el pecho, sube un calorcito en la mejilla que se nota inmediatamente una sonrisa y no, yo creo que después la sensación baja, pero en realidad es un momento muy grato, muy grato para uno, sí.

(P3E14, RI: 063)

E: Sí, pero lo que te quiero decir yo es que una cosa es que tú digas que es una sensación que sube y que tú ves que llega hasta arriba o una sensación que llega acá y después reaparece en la mejilla.

P: No, yo creo que en todos lados porque hasta aquí en la garganta también lo puedo sentir

E: ¿Ah sí?

P: Entonces es como una sensación que sube en este caso, hasta llegar a la mejilla se siente como el calorcito y después pasa.

E: Ajá, ajá, ¿y cuánto durará esa sensación?

P: Unos cinco minutos será.

E: Ajá.

P: Como después paso a otra actividad u otra situación, obviamente van fluctuando, pero en este caso unos cinco minutos yo creo que fue, porque fue un momento en que me dediqué a contestarle quizás y darle un poco la instrucción a O..

E: Oye y en relación a esta sensación tú dirías que, porque tú dices que sube, sube de..., tratando de precisar un poquito más, ¿desde dónde hasta dónde más o menos?, porque si, si es la parte de arriba estamos hablando del estómago, del ombligo, de la boca del estómago...

P: De la zona del pecho hasta, por la garganta hasta llegar a la parte de las mejillas.

E: Ah, o sea tú te refieres más específicamente a la zona del pecho cierto, parte superior del tronco digamos de acá del tórax, no, donde está acá la..., cómo se llama aquí, esto vendría siendo el...

P: Ah, ¿cómo se llama esta cosa?

E: Las costillas, la boca del estómago...

P: Claro.

E: Cierto, desde ahí hacia arriba.

P: Hacia arriba.

E: Ajá. Y tú dirías que se siente más porque, todo esto es una línea completa, es más en el centro o más en el...

P: Centro.

E: En el centro, como que parte desde el centro...

P: Hacia arriba.

E: Hacia arriba.

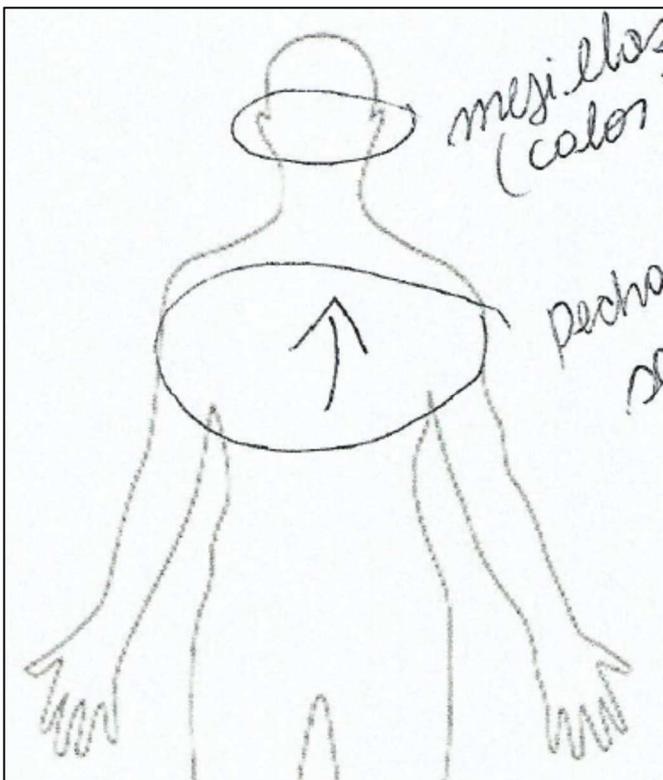
P: Sí.

(P3E14, EP: 068-99)

1.14.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 15: Reporte analógico de sensaciones episodio 14



1.15. Episodio 15: “Estudiante se ofrece para ayudar a otro compañero”

Descripción del episodio: Esto episodio ocurrió ya avanzada la clase en la que se realizó un repaso sobre proporciones y en que los estudiantes resolvían una guía en sus puestos. Uno de los alumnos que estaba sentado al fondo de la sala le hizo una consulta a la profesora sobre uno de los problemas. Sin embargo, ella se encontraba muy concentrada ayudando a otro estudiante al otro extremo de la sala. En ese mismo instante, otro alumno se ofreció para ayudar al compañero que hizo la consulta, ofrecimiento que generó satisfacción en la profesora. Pese a ello, sin mostrar abiertamente al curso su emoción, ella continuó entregando el apoyo al niño con quien estaba trabajando en ese momento y solo se remitió a darle permiso al alumno que ofreció la ayuda para que se acercara a su compañero que solicitaba el apoyo.

1.15.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora se refiere como alegría y contentamiento a la emoción experimentada.

E: ¿Algún otro nombre le pondrías?

P: Alegría

(P3E15, EP: 079)

Obviamente me pone contenta, porque quiere decir que al menos desde marzo a esta fecha, septiembre en este caso, ha habido un avance.

(P3E15; EP: 156)

1.15.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora reporta haber sentido que su tórax se expandió y, luego, esa sensación subió por su cuello a las mejillas, sector donde noto un aumento de temperatura.

E: ¿Y alguna sensación? Aunque no sea muy claro, tú dirías que la parte de arriba del cuerpo o la parte de abajo.

P: Sí, la parte de arriba, siempre la parte arriba.

E: ¿desde dónde?

P: Del pecho hacia arriba

E: Desde el pecho hacia arriba. Cierto.

P: Y siempre se queda en la parte de las mejillas, que es la parte que yo siento como el calorcito, que se mantiene un buen rato y después desaparece.

E: Como un aumento de temperatura.

P: Sí, un aumento de temperatura.

(P3E15, RI: 066-073)

E: Y tú me decías acá, mirando acá un poco el dibujo, tú me decías acá, que fue algo que sentiste como bueno, gratificación salía, cierto. ¿Algún otro nombre le pondrías?

P: Alegría

E: Alegría. Y tú decías que sentías algo en la parte alta del cuerpo.

P: Sí.

E: ¿Qué parte más o menos? Si la podrías marcar.

P: La parte siempre que se manifiesta más en la parte positiva de las acciones o de las cosas que pasan, es el sector de las mejillas, donde se produce un calor en las mejillas y se mantienen por un buen rato y después pasa, cuando ya obviamente uno se concentra en otra situación, pero generalmente es la mejilla donde se mantiene el calorcito un buen rato.

E: Es la mejilla ¿en qué parte aproximado?

P: Aquí

E: Acá, o sea...

P: En la parte donde se hacen los oyitos.

E: Los pómulos.

P: Claro.

E: Ya ¿alguna otra parte? Porque estamos hablando de la cabeza ¿no?

P: Siempre, generalmente me sube la emoción siempre a la cabeza, como que yo al menos siento, que la concentración de la emoción, es en la parte de la cabeza, lo siento, por ejemplo, claro, siento que se infla el pecho y todo, pero en verdad casi 100% de la emoción es en la parte del pómulo.

E: Oye, pero también reporta que algo se te infla en el pecho.

P: Sí, porque en realidad como que me da tanta alegría, tanto decir pucha esta cosa está funcionando bien, como te digo yo, para mí, lo mío no son solamente niños que yo les enseño cosas de matemáticas, en este curso puntualmente, sino que además, yo estoy formando personas, entonces cuando me doy cuenta que eso de alguna manera, se puede desarrollar y se puede de alguna manera, está funcionando, el que yo sea realmente tan pesada y diga que hay que ser así, hay que ser acá, y el respeto, que aquí, que allá, que tienen que ser buenos compañeros y todo, de alguna manera con estas actitudes como de M., en el caso del día, del caso de ese momento, obviamente que es como decir, pucha esto está funcionando, y eso de alguna manera al sentirse uno contenta de esa situación e inmediatamente el pecho como que se infla, como de orgullo e inmediatamente comienza a avanzar ese calorcito como de alegría y siempre se me posa en los pómulos.

E: En los pómulos, sí, pero te insisto, nombraste que ese día, también sentiste como algo en el pecho ¿no?

P: Sí, porque siempre la emoción en sí, parte aquí, parte en la zona del pecho, el cual se infla e inmediatamente después empieza a subir y es donde más lo siento, porque ahí empiezo a sentir más el calorcito como que algo más viva la emoción.

E: ¿ese día lo sentiste así?

P: Sí.

E: Cuéntame una cosa, tú dices como que tuvieras dos momentos, abajo y luego arriba, arriba se queda tú dices ¿cierto?

P: Sí, de hecho es más intenso esa parte que la primera, es mucho más notoria.

E: Y tú dirías, tu nombras el pecho y como que después pasa arriba. ¿Tú notas que hay una conexión como entre lo que ocurre en el pecho? Porque entremedio está el cuello digamos ¿o no? Tú dices que pasa por acá.

P: Claro, quizás en el cuello, no es como tan notorio, no lo siento tanto, yo creo que las dos zonas donde más siento la emoción, son estas dos, pero yo creo que normalmente llegaré, pero yo.

E: Tienes la impresión de que hay como un tránsito, a eso me refiero.

P: Claro, hay un tránsito.

E: Porque a lo mejor puede ser una cosa acá, y otra cosa acá.

P: No, yo creo que no, creo que sube la emoción, porque en verdad no es como que sienta acá y sienta acá, sino que yo siento que va subiendo y se intensifica en la parte del pómulo, como que hace más notorio que yo estoy contenta en ese momento o que siento satisfacción, de que el trabajo con ellos está teniendo frutos.

E: Pero, cuéntame una cosa, lo de arriba es como un aumento de temperatura ¿y lo de abajo? Que va subiendo ¿qué cosa es, aumento de temperatura también u otra cosa?

P: No, yo creo que al inflarse esto, es como que yo siento, cuando se infla, es cuando uno siente orgullo de las cosas que está haciendo, entonces como que...

E: Entonces, como que se amplía el pecho.

P: Se amplía el pecho, claro.

E: Una cosa así.

P: Exacto. Y después obviamente como más notorio el calorcito que otra cosa, porque claro, al inflarse, después como uno lo hace comúnmente porque uno respira, siempre hace eso, quizás no es tan como evidente, pero es más evidente cuando uno siente el calorcito acá, porque no es algo que uno siente todo el día.

E: Perfecto. Cuéntame una cosa, solamente para, después registramos lo otro, pero intensidad ¿qué intensidad le habías puesto?

P: Cinco.

E: Y fue algo positivo.

P: Por supuesto.

E: ¿Y duración? Así aproximadamente.

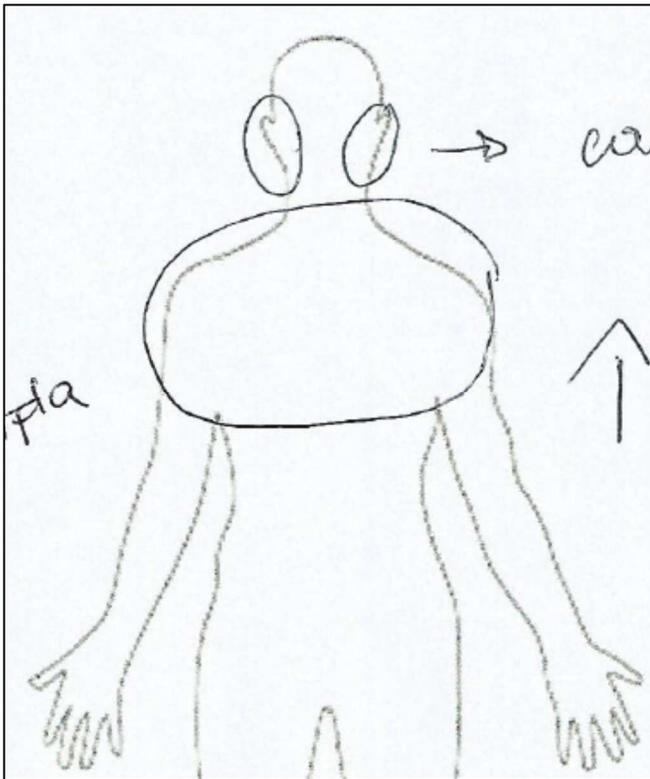
P: Yo creo que unos tres minutos, más menos.

(P3E15, EP: 079- 118)

1.15.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 16: Reporte analógico de sensaciones episodio 15



1.16. Episodio 16: “Estudiante juega con otros compañeros durante explicación de la profesora”

Descripción del episodio: Este episodio ocurrió a primera hora de la mañana, durante una clase introductoria sobre biografías y autobiografías. La profesora comenzó por explicar de manera general en qué consiste las biografías a fin de motivar a los estudiantes. Asimismo entregó ejemplos de algunas autobiografías y realizó un esbozo de una breve autobiografía suya. Durante la explicación que daba un grupo de estudiantes muy inquietos hacían bromas a los demás compañeros, se paraban de sus puestos, conversaban, etc. Entonces, uno de sus integrantes interrumpió la clase con una broma y la profesora reaccionó molesta, llamándole la atención.

1.16.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como molestia la emoción experimentada durante el episodio.

No, si estoy molesta, los niños igual se dan cuenta porque mi cara lo dice. (P4E1, EP: 111)

Yo les digo, estas situaciones me molestan, se los digo, se lo comunico, le digo que la próxima clase tienen que tratar de mejorar, porque estamos aprendiendo. (P4E1, EP: 099)

1.16.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora reportó haber experimentado enojo, percibiendo una contracción intensa en el estómago, sensación que catalogó como desagradable y ubicó en nivel cuatro de intensidad.

E: Sí, y tú me decías que en ese momento tú te sentiste como algo.

P: Sí, había sentido un malestar, que había sido como en el centro del estómago, sí.

E: Cierto.

P: Sí.

E: ¿Y qué cosas sentiste en el centro del estómago, más o menos?

P: ¿Un apretón?

E: ¿Un apretón?

P: Sí, como que el estómago se aprieta muy fuerte y ahí como que uno empieza como a liberar energías se podría decir, y ahí uno se enoja.

E: Oye, cuéntame una cosa y si pudieras evaluar de uno a cinco, la intensidad de esta sensación de molestia ¿en qué nivel la ubicas tú?

P: En el cuatro.

E: En el cuatro. Y cuéntame, tú dirías que esta sensación que tú experimentaste ¿fue algo agradable o desagradable?

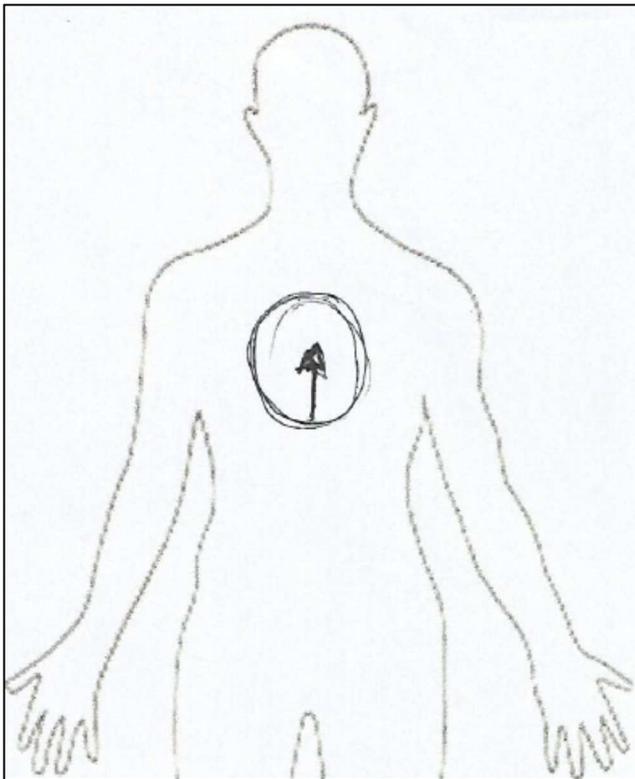
P: Igual desagradable.

(P4E1, RI: 055-066)

1.16.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 17: Reporte analógico de sensaciones episodio 16



1.17. Episodio 17: “Estudiante expone muy bien su autobiografía”

Descripción del episodio: El episodio ocurrió un día miércoles durante la clase que comenzó a las ocho de la mañana. La profesora explicó en términos generales en qué consiste una autobiografía y luego entregó materiales a los estudiantes para que cada uno construyera su propia autobiografía en base a algunas ideas y preguntas orientadoras. Los niños y niñas trabajaron en ello y antes de finalizar la clase, la profesora les pidió terminar y exponer al resto del curso. Los alumnos fueron mostrando sus trabajos y uno de los alumnos destacó por la calidad de su exposición, no solo en términos formales sino también en cuanto al contenido pues relató situaciones personales y de alto compromiso afectivo. Mientras exponía la profesora se sintió muy contenta, sonriendo discretamente. Una vez que terminó el estudiante, ella lo felicitó.

1.17.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora señala como alegría y felicidad la emoción experimentada durante el episodio.

No sé cómo explicarlo, pero como que siento aquí, como toda la cara siento alegría y la expreso. (P4E17, RI: 65)

Entonces, si ellos realizar la actividad, obviamente uno se siente feliz de que se logró. (P4E17, EP: 131).

1.17.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora describe haber experimentado alegría durante el episodio, percibiendo una sensación en el centro del estómago y un movimiento alrededor de éste.

E: Y ¿alguna sensación asociada?

P: En la cara siempre pongo la expresión que me da.

E: ¿qué sientes en la cara cuando sientes gracia?

P: No sé cómo explicarlo, pero como que siento aquí, como toda la cara siento alegría y la expreso.

E: Expresión.

P: Expresión corporal, pero casi siempre yo canalizo la energía en el estómago, pero cuando yo siento alegría, también en el estómago, cuando tengo enojo también estómago, no es apretón, pero es como que algo se mueve ahí, más que nada, en esa parte, en esa zona, yo siempre expreso las emociones.

(P4E17, EP: 62-67)

E: (...) Oye, tú la ubicas aquí como en el estómago ¿no?

P: Sí.

E: Voy a ser como un poquito meticuloso, yo sé que esta cuestión nadie la pregunta, ni nadie se fija mucho, si a lo mejor prestamos atención a esa sensación, si lo recordamos, tú dirías ¿en qué parte del estómago? ¿La parte, algo, la parte central, más o menos?

P: Como por acá.

E: O sea, como cerca acá de...

P: Como del estómago.

E: Como en el estómago, cierto. Tú dirías que es una sensación completa, así homogénea, aparece completamente, o aparece primero en un lugar y luego se va focalizando.

P: No, es ahí.

E: Es en ese lugar.

P: Como en esa zona. No es que se vaya moviendo, es ahí.

E: Es ahí, pero tú me marcas toda esta zona.

P: Claro, como que uno igual lo siente ahí, es como si tuviera que especificar, es como justo en el centro, pero igual uno siento como un movimiento, una energía alrededor.

E: Podrías quizás, no sé, con algunos elementos gráficos, exactamente, como unos movimientos.

P: Claro, como energía que se va rodeando.

E: Perfecto, perfecto. Y esa sensación que tú señalas, eso que tú señalas ahí, es como...

P: Como el centro, como que fuera el epicentro.

E: Ahh perfecto. Súper bien, o sea hay un centro y un epicentro, una cosa así, como en el caso de los temblores, perfecto, súper bien. Te das cuenta que podemos como enriquecer un poco la descripción.

P: Sí, el epicentro y siempre hay un movimiento como alrededor.

E: Oye, cuéntame una cosa. Entonces, esta sensación tú la denominas como alegría ¿no?

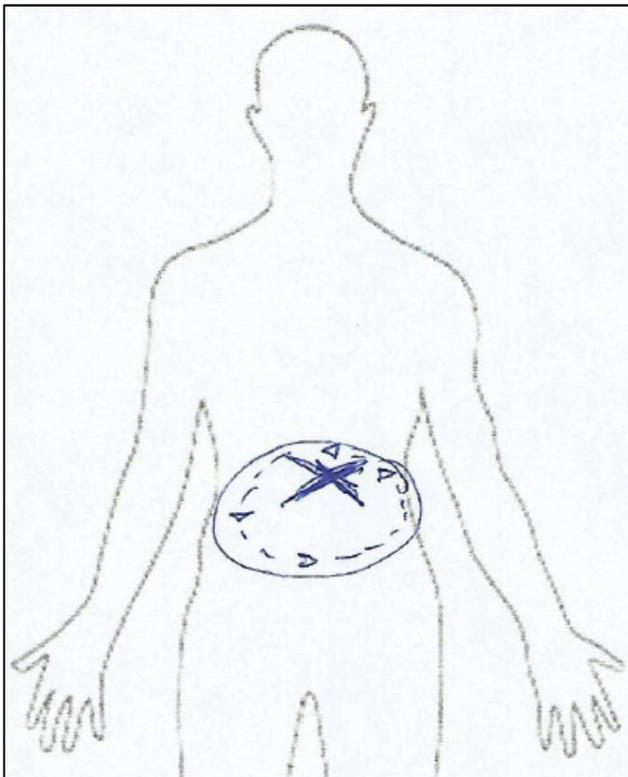
P: Sí.

(P4E17, EP: 94-113)

1.17.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 18: Reporte analógico de sensaciones episodio 17



1.18. Episodio 18: “Estudiantes no trabajan en clases”

Descripción del episodio: Este episodio ocurrió durante la segunda hora de clases de la mañana. En dicha clase los estudiantes elaboraron un trabajo sobre un libro que con antelación se les había encargado leer en la casa. En general los niños trabajaron bien, estaban muy involucrados en la actividad, sobre todo el grupo de las niñas. Los niños en cambio se veían más inquietos y en especial un grupo de ellos que no habían leído el libro. La profesora trató constantemente de apoyarlos para que realizaran la actividad, les consiguió información desde el computador, un resumen del libro y, sin embargo, continuaron jugando con unos imanes, cachipún, etc. En un momento, R. les pidió con voz molesta que regresaran a sus respectivos asientos pues estaban interrumpiendo.

1.18.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora califica como molestia, rabia y enojo la emoción experimentada durante el episodio.

Era como molestia y después como que a uno igual le produce rabia, molestia ya porque no lo habían leído, pero rabia fue después cuando uno ya les facilita todo el material y no lo ocupan, entonces como que no les importa, de verdad como les interesó, no lo hicieron, no lo quisieron hacer y además molestar a los otros compañeros que si estaban trabajando ese día, si estaban haciendo su trabajo y todo y era ese grupo.

(P4E18, EP: 104)

Porque si yo me enoja, yo no me voy a enojar con todos los niños tampoco, porque uno también tiene que ponerse en el lugar de ellos que son niños, entonces ahí hay que buscar las estrategias de cómo hacer, si hay días en que me va a resultar, ese día no me resultó con el grupo, pero tampoco me puedo enojar con todos los demás porque qué culpa tienen los demás también. (P4E18, EP: 200)

1.18.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora, informa que experimentó molestia o rabia, percibiendo una sensación de tensión en la parte alta de los hombros que se dirigía hacia su pecho.

E: Cuando le llamaste la atención y cuando te molestó ¿cómo le llamarías la sensación que te dio?

P: Molestia.

E: Molestia, sí ¿y qué es lo que sientes en ese momento?

P: Rabia.

E: Rabia ¿y en el cuerpo, alguna sensación?

P: En los hombros generalmente, hoy día sentí la sensación.

E: ¿En qué parte de los hombros, atrás?

P: Aquí arriba

E: Arriba en los hombros.

P: Como el pecho y los hombros.

E: Ajá y esa sensación ¿podría ser tensión, dolor, calor?

P: Como tensión.

(P4E18: RI: 059-070)

P: Es que como decía yo en el relato, decía que era que iba en dirección hacia el pecho.

E: Hacia el pecho.

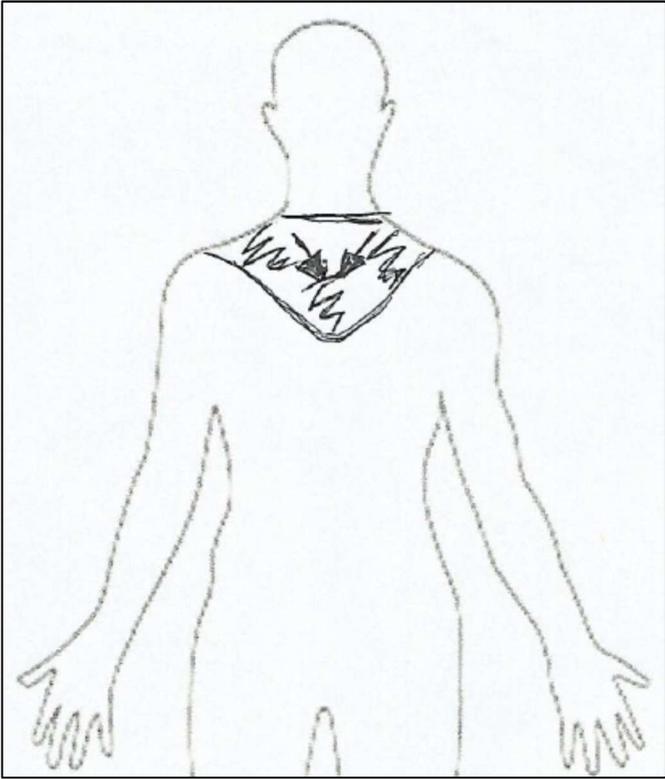
P: Hacia abajo.

(P4E18: RI: 077-80)

1.18.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 19: Reporte analógico de sensaciones episodio 18



1.19. Episodio 19: “Estudiante interrumpe la clase”

Descripción del episodio: Este episodio ocurrió en una clase que comenzó a primera hora de la mañana y que estuvo dedicada al plan lector. Ésta se realizó en dos lugares distintos: en la sala del curso, donde se conforman grupos y se preparó la segunda parte; y luego en la biblioteca, donde realizaron una pequeña investigación usando los computadores de dicho espacio. El episodio sucedió en la primera parte cuando R. estaba explicando lo que iban a realizar. En ese momento, un niño estaba conversando y haciendo bromas, interrumpiéndola constantemente hasta que en un momento la profesora, que realizaba la clase de manera pausada y tranquila, lo quedó mirando con expresión de enojo y le dijo “¿Ya?”, como preguntándole si acaso ya había terminado con lo que estaba haciendo para que ella pudiera seguir con la clase. El estudiante se quedó callado inmediatamente y ella siguió realizando la clase. No hubo mayor intervención ni diálogo, sino que simplemente lo miró, le hizo esa breve pregunta y continuó con la clase.

1.19.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora indica como molestia (“más que enojo”) la emoción experimentada durante el episodio.

Bueno hay gente que se puede llegar a enojar, pero para mí es una molestia, más que enojo, porque ese día no me acuerdo, no recuerdo que me haya enojado y le haya gritoneado o le haya llamado la atención,

sino que ocupé esa frase simple, que permitía que el niño se conectara de nuevo con la clase.

(P4E19, EP: 097)

1.19.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora describe que cuando sintió molestia por la interrupción del alumno, experimentó una presión en la parte alta de la zona abdominal que se dirigió hacia la zona torácica, percatándose además de una sensación de movimiento que iba en dicha trayectoria.

E: Cuéntame cuando él hace eso ¿Qué es lo que sientes tú? ¿Cómo le llamarías a la sensación que tienes cuando él te interrumpe?

P: Es más que nada molestia, más que enojo, es molestia porque siempre está interrumpiendo, y uno se está atrasando en la clase, está tratando de explicar y él como que justo en ese minuto, cuando él está explicando, él interrumpe. Entonces, como que no toma mucha seriedad al asunto.

E: Perfecto, cuando él te interrumpió esta vez ¿qué sensación podrías, en términos corporales, tuvo en parte alta del cuerpo, parte baja?

P: Desde el estómago hacía arriba o del pecho hacia arriba, era como todas las sensaciones ahí, yo lo sentía, todas las cosas hacia arriba, no como la vez anterior, que era en el estómago, ahora era como todo más arriba.

E: como ¿del estómago hacía arriba?

P: Sí, hacía arriba.

(P4E19: RI: 062-067)

E: (...) Ubicas en la zona del estómago, un poquito más arriba ¿no?

P: Sí.

E: ¿sí?

P: Sí, como una presión.

E: Como una presión. ¿Una presión hacia dónde?

P: Hacia el pecho.

E: (...) ¿Alguna otra sensación?

P: No, yo me acuerdo que ese día era ahí, por ahí, sí.

E: Perfecto.

P: Sí, porque casi siempre las emociones las reflejo más en el estómago pero esta vez la sentí distinta.

E: Sí, tú como que tuvieras una noción de que algo experimentas en tu cuerpo, cuando sientes algo ¿no?

P: Sí, como una energía.

E: Ajá.

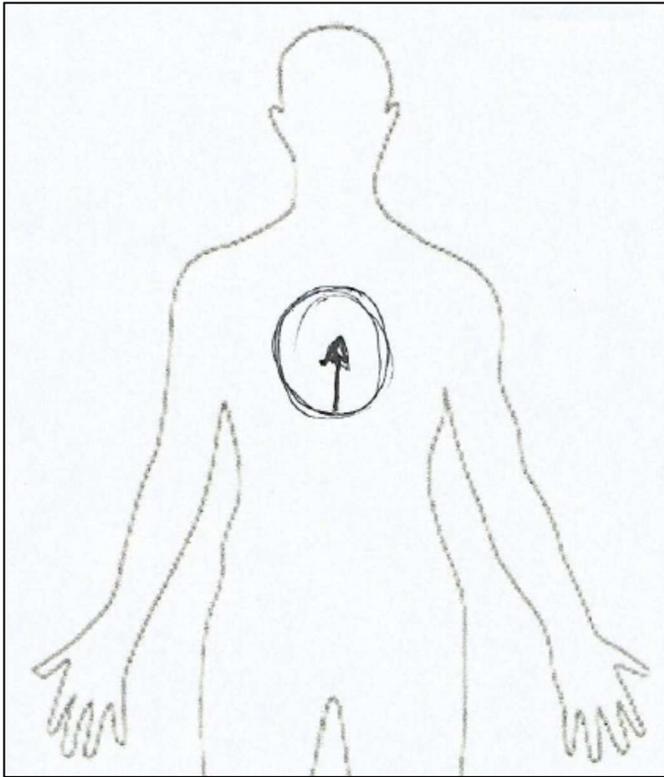
P: Como una energía que se mueve

(P4E19: EP: 072-085)

1.19.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 20: Reporte analógico de sensaciones episodio 19



1.20. Episodio 20: “Estudiantes responden negativamente a invitación de la profesora a comenzar la clase”

Descripción del episodio: Este episodio ocurrió en la clase que va desde las ocho hasta las nueve y media de la mañana. Fue durante una mañana de invierno que estaba muy helada y oscura fruto del reciente cambio de hora. Los niños y la profesora fueron llegando a la sala. Una vez que se ubicaron en sus puestos R. los invitó a comenzar la jornada diciéndoles “Ya, ¿vamos a trabajar?”, a lo cual automáticamente, una alumna junto a otros compañeros y compañeras le respondieron con un “noooooo”. Ante dicha respuesta la profesora miró a la alumna y sonrió, e inmediatamente continuó dando las instrucciones para esta clase que estuvo dedicada al plan lector.

1.20.1 Palabras emocionales utilizadas para señalar la emoción experimentada

La profesora califica como risa y gracia la emoción experimentada durante el episodio.

Con una forma, no sé de qué forma lo habrán hecho, si lo habrán hecho con su qué o no, pero a mí me produjo risa, porque de verdad quién a la ocho de la mañana va a estar con ánimo de hacer actividades. (P4E20, EP: 085)

En mi caso, yo me río no más, porque me produce gracia, yo me río, lo expreso, porque no creo que sea algo negativo en ellos. (P4E20, EP: 187)

1.20.2 Descripción verbal de sensaciones

La profesora solo señala haber experimentado algo en su pecho y que describe como sensación de risa, que la “agarra” en dicha parte del cuerpo.

E: Sí tú dijeras, por ejemplo, ¿Esto se siente en la parte alta del cuerpo o en la parte baja del cuerpo?

P: No sé si es porque estoy enferma pero siento como todo, de aquí para arriba.

E: ¿desde dónde?

P: Como del pecho hacia arriba.

(P4E20: RI: 061-065)

E: Sí, yo lo agrego para que quede identificado. Entonces, es como una sensación de risa, sí, se te viene un poco a la mente, ¿Cómo es la sensación de risa?, ¿Cómo que te agarra de acá?

P: Era como del pecho hacia arriba, ahí como lo hice en el dibujo, porque uno siempre tiende a esperar que te digan bien o cómo te encuentras, bien, entonces cuando dicen, no, me siento mal, uno como que no es una

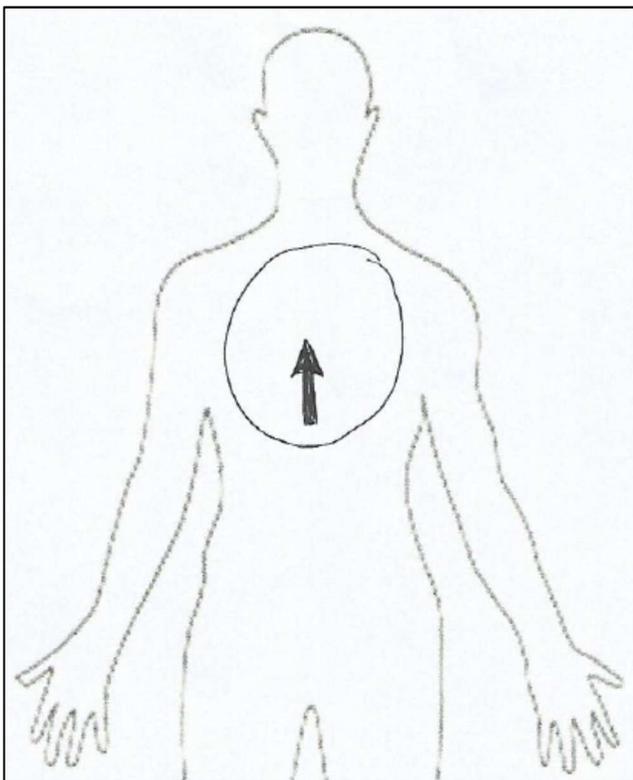
respuesta esperaba, uno tiende siempre a esperar algo positivo que como que los niños siempre responden algo que uno quiere escuchar, y ese día, estaban cansados.

(P4E20: EP: 080-081)

1.20.3 Reporte analógico de sensaciones

La siguiente figura expone las referencias que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

Figura 21: Reporte analógico de sensaciones episodio 20



2. Resumen de los aspectos fenomenológicos de cada episodio

A continuación se presenta un resumen de los aspectos fenomenológicos observados en cada episodio presentando para ello cuatro tablas. En cada una de éstas se expone el nombre del episodio, las palabras emocionales utilizadas para describir las emociones, la valencia e intensidad de éstas, las sensaciones experimentadas y las zonas del cuerpo donde éstas se sintieron.

Tabla 2: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 1 a 5

N°	Nombre del episodio	Palabras emocionales	Valencia	Intensidad	Duración	Zonas del cuerpo	Sensación
1	Profesora constata que estudiantes no aprenden	Tristeza [pena, frustración, amargura, desilusión, desagrado]	Negativa	3	Breve	Zona torácica Cuello	Presión
2	Estudiantes rebaten a la profesora	Contrariedad	Negativa	3	Breve	Zona abdominal, Brazos (antebrazos)	Presión, tensión, dolor
3	Estudiante explica absurdamente el motivo de tener audífonos puestos en clase	Desagrado [desilusión, desaliento, frustración, molestia]	Negativa	3	Breve	Zona abdominal	Presión
4	Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase	Molestia [enojo, incomodidad]	Negativa	2	Breve	Zona abdominal	Presión, pesadez, ardor, calor
5	Estudiante llega tarde e interrumpe la clase	Desilusión [rabia]	Negativa	3-4	Menos breve	Zona abdominal	Dolor

Tabla 3: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 6 a 10

Nº	Nombre del episodio	Palabras emocionales	Valencia	Intensidad	Duración	Zonas del cuerpo	Sensación
6	Estudiante abraza a la profesora con cariño	Satisfacción [alegría]	Positiva	5	Muy Breve	Zona torácica, cuello, Brazos, manos, dedos	Presión Nervio
7	Profesora bromea a un estudiante	Gracia [risa]	Positiva	4	Breve	Zona abdominal, cuello, zona torácica	Expansión
8	Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de profesora en el curso	Satisfacción [alegría]	Positiva	5	Breve	Zona torácica	Expansión
9	Estudiante informa que no asistirá a vista a museo	Angustia [preocupación]	Negativa	5	Menos Breve	Zona abdominal, cuello	Contracción Dolor expansión
10	Estudiantes manifiestan desagrado por video expuesto por la profesora	Frustración [incomodidad, molestia]	Negativa	4	Menos Breve	Zona abdominal, manos	Contracción, Dolor, Hormigueo

Tabla 4: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 11 a 15

N°	Nombre del episodio	Palabras emocionales	Valencia	Intensidad	Duración	Zonas del cuerpo	Sensación
11	Alumno lanza una tijera a otro con el fin de entregársela	Rabia [enojo, frustración, molestia]	Negativa	5	Muy breve	Rostro [mejillas], cuello [garganta], manos	Calor, ardor, tensión, hormigueo
12	Estudiantes del curso dicen muchos garabatos durante la clase	Pena [lástima, pesar, desazón]	Negativa	5	Sin reporte	Zona torácica, hombros, rostro [zona ocular]	Deshinchamiento, decaimiento, pesar
13	Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora	Felicidad [alegría, contentamiento]	Positiva	5	Menos breve	Zona torácica, rostro [mejillas]	Expansión, hormigueo
14	Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora	Felicidad [contentamiento, alegría]	Positiva	5	Breve	Zona torácica, rostro [mejillas], cuello [garganta]	Expansión, calor
15	Estudiante se ofrece para ayudar a otro compañero	Alegría [gratificación]	Positiva	5	Breve	Zona torácica, rostro [mejillas]	Expansión, calor

Tabla 5: Aspectos fenomenológicos correspondientes a episodios 16 a 20

N°	Episodio del episodio	Palabras emocionales	Valencia	Intensidad	Duración	Zonas del cuerpo	Sensación
16	Estudiante juega con otros compañeros durante la explicación de la profesora	Rabia [enojo, frustración, molestia]	N	5	Muy breve	Rostro [mejillas], cuello [garganta], manos	Calor, ardor, tensión, hormigueo
17	Estudiante expone muy bien su autobiografía	Pena [lástima, pesar, desazón]	N	5	Sin reporte	Zona torácica, hombros, rostro [zona ocular]	Deshinchamiento, decaimiento, pesar
18	Estudiante no trabaja en clases	Felicidad [alegría, contentamiento]	P	5	Menos breve	Zona torácica, rostro [mejillas]	Expansión, hormigueo
19	Estudiante interrumpe la clase	Felicidad [contentamiento, alegría]	P	5	Breve	Zona torácica, rostro [mejillas], cuello [garganta]	Expansión, calor
20	Estudiantes responden negativamente a invitación de la profesora a comenzar la clase	Alegría [gratificación]	P	5	Breve	Zona torácica, rostro [mejillas]	Expansión, calor

II. SIGNIFICADOS ASOCIADOS A LA EXPERIENCIA EMOCIONAL

A continuación, se presentan los resultados de los significados asociados a la experiencia emocional de las profesoras. En primer lugar, se presentan los significados que las profesoras utilizaron para explicar el surgimiento de sus emociones en cada uno de los episodios. Posteriormente, se presentan distintas categorías construidas a partir del análisis de éstos.

1. Significados que explicaron el surgimiento de las emociones

A continuación, se describen cada uno de los significados que fueron construidos por las profesoras para explicar el surgimiento de sus emociones. Cabe destacar que en algunos episodios, las profesoras señalaron dos explicaciones.

1.1. Episodio 1: “Profesora constata que estudiantes no aprenden”

Me provocó desilusión que los estudiantes aprendieran muy poco

La profesora (M.) explica el surgimiento de la desilusión experimentada porque los estudiantes no lograron los aprendizajes que ella y la profesora de apoyo habían intentado propiciar en dicha ocasión. Tal situación se hace aún más relevante en la medida que en dicha clase la asistencia fue escasa lo cual, en teoría, al haber favorecido un trabajo más focalizado y cercano a los estudiantes debiera haber generado mejores resultados. Asimismo, M. destaca que su expectativa era que los estudiantes hubieran alcanzado los objetivos esperados, pero al momento de cotejar dicho avance, la realidad le indicó lo contrario.

Creo haber logrado que los ocho alumnos presentes, entendieran lo que se trataba de lograr, el objetivo propuesto, pero en el momento en que con la profesora del PIE, empezamos a hacer preguntas, nos dimos cuenta o me doy cuenta de que los alumnos aprenden muy poco y eso me provoca desilusión. (P1E1, EP: 054)

Me desilusioné porque hubo un esfuerzo que tuvo poca retribución

Otro aspecto que, según la profesora, explica la emoción experimentada en este episodio es el desbalance entre el esfuerzo desplegado por ella en conjunto con la profesora de apoyo durante la clase y la escasa respuesta de los estudiantes, ecuación que se hace aún más insatisfactoria considerando el bajo número de estudiantes presentes en dicha clase.

Yo creo que hay un gran esfuerzo, o sea harta energía que se invierte en tratar de lograr que ellos aprendan, sobre todo si es un grupo pequeño que era mucho más fácil que ellos pudieran ir preguntando, participando y entender, uno quiere que lo que se está entregando, el otro lo reciba, y sucede que no le queda nada, y esa es la desilusión, la desilusión porque estábamos entre dos profesoras, con ocho alumnos, y la profesora ayudándole específicamente a los alumnos que tenían mayor dificultad y se pregunta y no retienen. (P1E1, 054)

Es en este sentido que la profesora señala que su desilusión tiene que ver también con:

Frustración, con el agotamiento, sentir que ya no vale la pena hacer esfuerzos. (P1E1, EP: 061).

1.2. Episodio 2: “Estudiantes rebaten a la profesora”

Me produjo contrariedad que los alumnos discutieran mis dichos

M. explica el surgimiento de la emoción experimentada en este episodio a partir de la oposición que manifestaron dos de sus estudiantes a las instrucciones que ella había entregado. En dicha ocasión, ella sostuvo que los contenidos vistos en la sesión pasada los iba a considerar como ya revisados dado que no había recibido ninguna información proveniente del establecimiento de que hubiera paralización de actividades. No obstante, dos estudiantes contra argumentaron dicha posición, cuestión que la profesora acogió, cediendo finalmente a sus demandas.

Dos alumnos me cuestionan mis dichos y me dicen que no es así, que no es correcto lo que estoy diciendo, eso me produjo una contrariedad, traté de defender una posición y tuve que reconocer que el término usado no correspondía, al final había un paro de los alumnos y que nosotros teníamos otras órdenes y que había posiciones contrarias y no clases en el funcionamiento de las actividades del colegio. (P1E2, EP: 055)

1.3. Episodio 3: “Estudiante explica absurdamente el motivo de tener audífonos puestos”

Desilusión porque molesta y se burla

M. explica la emoción experimentada a partir de una estimación de la intención que ella asume tras la respuesta del estudiante. Dicha estimación la realiza considerando el

absurdo presente en la respuesta del estudiante así como otros intercambios similares sostenidos con él en el pasado. Ella asume la intensidad mencionada como objetiva o real, interpretando como “burla” o “tomadura de pelo” la respuesta del estudiante.

E: Para calentarse la oreja. Entonces, y ahí se produce un intercambio y ahí te surge esta sensación.

P: Sí

(P1E3, EP: 158)

E: Tú lo sentiste como una provocación entonces.

P: Claro que sí, claro que sí, porque si tiene audífonos en la mano, una persona normal no va a decir, no, no lo tengo, no estoy con audífonos. Entonces, niega un hecho que es evidente y creará que lo voy a dejar pasar y no lo dejo pasar, porque no le dejo pasar ninguna situación.

(P1E3, EP: 164-165)

Podría ser desilusión, frustración, que me pasa cuando responden tonteras, cuando te toman el pelo. (P1E3, EP: 85)

1.4. Episodio 4: “Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase”

Me molesta que los estudiantes no se comprometan con su aprendizaje

M. relata que lo que explica que su emoción en este episodio es la constatación del incumplimiento de los deberes escolares por parte de los estudiantes internos ya que

constituye un requerimiento mínimo que ella y el establecimiento les exigen como parte de la dinámica de los fines de semana y el correspondiente retorno a clases del día lunes.

E: Vamos a la pregunta que siempre te hago (...) ¿cuál es la molestia?

P: La falta de compromiso de los alumnos, porque ellos no hacen su parte, ellos tendrían que cumplir, medianamente o sea, nadie le está pidiendo que sea un robot que cumple, (...), llegan a la clase en blanco, porque siempre les digo yo, mínima cosa que tiene que hacer si tiene clases el día lunes, el día anterior cuando ordene el cuaderno, abrir el cuaderno y mirar, qué es lo que se vio, algo aunque sea, se detenga en una línea o en algo, para cómo se llama, de alguna forma retener y no llegar en blanco a la clase, sin nada, lo mismo llegan a las prueba. (P1E4, EP: 098)

La profesora explica, a su vez, que el incumplimiento de los estudiantes a llegar con sus materiales a clases el día lunes obedece a una falta de responsabilidad de parte de ellos con el propio aprendizaje, desconociendo que éste exige de ellos esfuerzo y trabajo, es decir, una actitud activa y no pasiva hacia dicho proceso, y que va más allá de llegar o asistir a la clases. En cambio,

E: Claro, o sea, tú dices como la falta de compromiso.

P: De los alumnos, claro y de responsabilidad, ellos no asumen esto, creen que con que están en la sala de clases, por osmosis van a aprender y no entienden que hay un esfuerzo, un trabajo que ellos van a realizar

y van a aprender, esa distancia entre aprender y el trabajo, todavía no lo asocian, no lo juntan. Entonces después, nos reclaman a nosotros que los niños no aprenden. (P1E4, EP: 100)

1.5. Episodio 5: “Estudiante llega tarde e interrumpe la clase”

Me produjo desilusión porque llegó atrasado y no hizo ningún esfuerzo por engancharse en clase

La primera explicación de la profesora entrega sobre la emoción que ella experimenta en este episodio, la realiza en función del comportamiento que exhibe el estudiante cuando ingresa a la sala habiendo llegado atrasado al establecimiento, comportamiento caracterizado por una aparente despreocupación por no interrumpir la clase y por no intentar involucrarse con lo que se estaba haciendo en ese momento.

E: Tiene que haber sido un gesto de él, que algo activó tu sensación ¿no?

Una cosa así.

P: Pero si no escribe, ni pesca la clase.

E: Claro, pero eso lo hace durante todo el tiempo, ¿me entiendes?, pero tiene que haber ocurrido algo que a ti te haya llamado la atención, y te haya como generado esta sensación.

P: Claro, si llega atrasado, debiera él discretamente instalarse y tratar de engancharse de la clase, no lo hace.

(P1E5, EP: 124-127)

M. destaca además que se trata de un estudiante que suele mostrar indiferencia y desinterés en la asignatura de matemáticas aunque no así en otras asignaturas y que cuando ella le ha llamado la atención en otras ocasiones no ha modificado su comportamiento o su actitud.

Es un alumno que permanentemente está en una actitud indiferente, y no reacciona, no reacciona porque no es capaz de argumentar, no está entre los alumnos que están reconocidos como con dificultades, y desde principio de año ha tenido una actitud muy, digamos, sin interés de falta de ánimo. (P1E5, EP: 109)

Siento desilusión por mi falta de recursos para engancharlos

No obstante lo expuesto en el punto anterior, M. destaca que la primera forma de reaccionar ante situaciones como las de este episodio es expresando abiertamente la rabia, tal como ella lo aprendió durante su infancia. En este sentido, este tipo de situaciones la lleva a reflexionar sobre sí misma y concluir que su desilusión se explica también por la constatación de no poseer recursos personales que le permitan enfrentar este tipo de situaciones de otra forma, para lograr que sus estudiantes se motiven y se involucren en la clase, tal como lo ha hecho en algunas ocasiones con buenos resultados.

P: Ya, yo creo que mi desilusión tiene que ver, yo siempre pienso que cuando yo reacciono así, tiene que ver con mi propia desilusión de mi falta de recursos.

E: Ahhhh

P: Para enfrentar la situación.

E: Parece que también me lo habías mencionado.

P: O sea, es....

E: Verse sin recursos.

P: Es como que me miro en el espejo.

E: ¿Y qué te pasa con eso, que no tienes recursos?

P: Otros recursos, yo creo que igual me lo cuestiono, porque cómo se lo podría plantear de otra forma.

E: Te encuentras como con una pared.

P: Claro, reacciono con la rabia, con cómo se llama esto, con el modelo que aprendí de mi infancia, porque entonces a lo mejor podría planteárselo de otra forma.

E: Pero hay como un aprendizaje instalado.

P: ¿En mí?

E: Me imagino

P: Claro, porque es mi primera expectativa, mi primera reacción, mi primera forma de funcionar. Me cuesta llegar de otra forma con los chiquillos.

E: Es como un poco una sensación de impotencia también, según lo que tú me estás diciendo, impotencia en el sentido de que...

P: Que no tengo otros recursos para echar mano, para poder llegar a ese chiquillo, plantearle, a veces uso el recurso de conversar, a veces y en algunos cursos funciona. (P1E5, EP: 259-275).

1.6. Episodio 6: “Estudiante abraza a la profesora con cariño”

Logré mi objetivo de que ellos percibieran un reconocimiento

La profesora (E.) describe que la alegría experimentada en este episodio se debió a haber conseguido un reconocimiento grupal hacia aquellos alumnos del curso que obtuvieron nota siete, cuestión que ella había planificado previamente como parte de una estrategia que acostumbra a utilizar y que, según ella, tendría un alto impacto afectivo en quienes reciben el premio, superando el logro meramente numérico. De esta forma, ella lograr construir un claro reconocimiento a tales alumnos, evitando que las buenas notas no queden en una “nebulosa”.

Satisfacción al cumplir mi objetivo que es este reconocimiento y que ellos también sientan ese como logro adquirido. (P2E6, RI: 067)

E: Entonces la primera pregunta es ¿qué es lo que provoca esta emoción? ¿Qué es lo que tú dirías que te provoca esta emoción? ¿qué es lo que elicitó o te hace sentir aquello que llegas a sentir en ese momento?

P: Ehhh...sentí una alegría al momento que él me abrazó y reitero en decir que logré mi objetivo en que ellos se den cuenta y valoren este

como reconocimiento a su siete, porque es como “¡ah!.. se sacó un siete” y todo, “ohh se sacó un siete”, pero el premio que sea el corazón y el coyac es como que refuerzo positivamente su siete, no queda solamente en la nebulosa y muchos niños me han contado que los corazones los guardan, los guardan hasta que están en cuarto y me dicen profesora yo tengo guardado desde segundo medio como cuatro corazones y es como un corazón y lo guardan, hay otros que me dicen que los ponen al lado, así al lado de su cama o en su marquesa, los tienen todos guardados, son como pequeños triunfos. (P2E6, EP: 094)

1.7. Episodio 7: “Profesora bromea a un estudiante”

Me causa gracia la ingenuidad de su comportamiento

La profesora explica la gracia que experimenta durante el episodio a partir de la broma que ella le realiza al estudiante y que, según su lectura, deja a relucir un importante rasgo de ingenuidad y actitud respetuosa, que lo diferencia del resto de sus compañeros.

P: (...) Y a propósito empiezo a dictar para que se apure, porque habíamos retrasado el proceso, entonces sobre la misma dicto como dos frases, profesora por favor espéreme, como que su desesperación y eso me causa gracia, porque siendo que en cierto modo, favorezco lo que él

me solicita, pero a la vez también lo apuro, entonces como que damos y también pedimos a la vez.

E: Y eso te causa...

P: Claro, y eso no es un malestar, no es una molestia, pero en realidad siento que con esa presión de que yo le doy el chance de ir y a la vez, lo apuro él inmediatamente empezó a escribir y eso me causa gracia como por su actitud.

E: Es como una triquiñuela.

P: Sí (P2E7, EP: 054, 058)

E: Ahhh, ya, ya, te causa risa a la larga esa sensación, esa actitud que tiene él de ser como extremadamente respetuoso como con las normas, con el respeto.

P: Claro.

E: Es como que te causa risa un poco, el extremo respeto que puede tener él, en relación a...

P: A la asignatura.

E: A la asignatura o al profesor.

P: Claro y como siente confianza con su profesor es capaz de decirlo.

E: Y ahí queda al descubierto esa preocupación que tiene.

P: Claro, que tiene. Eso es lo que me causa gracia de él.

(P2E7, EP: 134-141)

1.8. Episodio 8: “Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de la profesora”

Siento que he hecho bien mi trabajo

El motivo principal de la alegría que experimenta la profesora, es explicado en función de la impresión de haber realizado bien su trabajo luego de realizar una suerte de análisis de su labor. Sin embargo, la satisfacción expresada por los estudiantes es reconocida también como motivo de su propia satisfacción.

E: Y este muchacho dice bien, o sea como alegrándose entonces la pregunta es con la que partimos siempre y bueno ¿Cuál es la satisfacción? ¿Por qué genera satisfacción eso que el niño de diga, qué bueno que el próximo año vamos a estar con usted.

P: Porque siento que lo he hecho bien, quizás no ha sido lo perfecto, pero sí creo que ha sido lo correcto, que ellos ven en su profesora y sienten ese agrado de volver a estar con ella.

E: Y ¿qué tiene de satisfacción para ti eso?

P: Es como decir que bueno que siga ella porque nos agrada su clase, a veces porque es bastante tradicional, pero para ellos es agradable, quizás la forma de trabajo es bien sistemática, las pruebas son en las fechas acordadas, hay un trabajo a diario entonces como que eso los mantiene bastante controlados en cuanto al contenido saben que yo no voy a llegar como prueba sorpresa o saben que yo no voy a llegar con una idea nueva

sino que todo se va conversando previo, como que es bien estructurada la clase en general.

E: Si, pero eso no te lo dicen en ese momento, solamente te dicen que es agrado porque tú vas a seguir con ellos, entonces mi pregunta es ¿entonces es por el agrado que ellos tienen que tú sientes agrado?

P: ... puede ser el agrado de ellos o la alegría de yo ser su profesora jefe y su profesora de asignatura que como que provoca que entre ambos sea mutuo, así como que bueno que voy a estar con ustedes y ellos que bueno que voy a estar con usted también.

E: Ajá, como una cosa mutua.

P: Como una cosa mutua, sí.

E: De satisfacción de parte de ellos ya no tuya.

P: De satisfacción que es lo que yo busco provocar en mis alumnos en su clase.

(P2E8, EP: 100-108)

Me alegro de que les guste que yo sea su profesora

La alegría sentida se explica también por la satisfacción que reportan los estudiantes de que E. sea su profesora.

Si, que bueno, me alegro que le guste su profesora, es como qué bueno.

(P2E8, EP: 179)

E: (...) ¿Entonces es por el agrado que ellos tienen que tú sientes agrado?

P: ... puede ser el agrado de ellos o la alegría de yo ser su profesora jefe y su profesora de asignatura que como que provoca que entre ambos sea mutuo, así como que bueno que voy a estar con ustedes y ellos que bueno que voy a estar con usted también. (P2E8, EP: 105)

1.9. Episodio 9: “Estudiante informa que no asistirá a visita a museo”

Me angustió no saber por qué no quería ir

La profesora explica la angustia experimentada debido a la incertidumbre que generó en ella el hecho de no saber las razones por las cuales el estudiante en cuestión no deseaba asistir al paseo, considerando sobre todo que se trataba de un estudiante que se había integrado muy bien con sus compañeros.

P: (...) y que de repente el niño dijera y si yo no quiero ir, y ¿por qué no quiere ir? No, no quiero ir y es como ¿por qué no quiere ir ahora si antes quería ir?

E: Pero, es como que no te calza.

P: No me calza, dije ¿qué pasó aquí?, por qué no quiere ir, por qué no quiere participar si yo lo he visto integrado con los compañeros desde que llegó, hay niños que llegan a un curso a mitad de año, a principio de año y cuando el curso está conformado del año anterior les cuesta más

adaptarse, pero él inmediatamente se sentó con un compañero, conversa con los otros, y a mí me sorprendió, ¿por qué no quiere ir ahora?, ¿pasó algo en este momento?.

(P2E9, EP: 114-116)

Me angustió que pudiera estar pasando algo malo que yo no sabía

La posibilidad de que le hubiera ocurrido algún hecho negativo al estudiante que no quería ir al paseo, y que además la profesora desconocía, es señalada como motivo de la angustia que ella experimentó en ese momento. Y dicha eventualidad se explicaría por algún conflicto entre el estudiante y otro miembro del curso que le hubiera generado molestia, gatillando en definitiva su negativa a asistir al paseo.

E: Fue como una, tú me quieres decir con eso que la angustia tiene que ver con que pensaste que le pudo haber pasado algo a él.

P: A él, con el curso, peleó con alguien.

E: Ocurrió algo.

P: Ocurrió algo en el curso que yo no sé. Claro, que él no quiere compartir con los otros, eso yo pensé al tiro, por eso me angustié.

E: Como que ocurrió algo mal con él o con el curso.

P: Con el curso, él está molesto con alguien del curso.

E: Supusiste molestia.

P: Claro, dije puede estar molesto, porque dijo no, yo no quiero ir, ¿y por qué no quiere ir? No quiero ir poh, porque pudo haber dicho, no sé

profesora y si yo voy porque tengo médico, ya, uno dice ya, en realidad tiene otra responsabilidad que hacer con su familia, pero porque no quiero es como... cuando dicen porque no quiero, como que no tiene sentido, no tiene una explicación lógica, es por tincá no más, no me parece y yo le digo pero por qué no.

(P2E9, EP: 117-124)

1.10. Episodio 10: Estudiantes expresan desagrado por video expuesto por la profesora”

Me molestó que hayan sido poco tolerantes

La profesora explica su molestia debido a la poca tolerancia que ella observó en sus estudiantes que criticaron el video, sin considerar que la exposición de éste se enmarcaba en una actividad pedagógica cuyo objetivo era ejemplificar los distintos tipos de amor y no evaluar preferencias musicales personales.

P: No, no es por la crítica, es porque siento que no fueron tolerantes al ver que en un contexto educativo las canciones venían de distintas temáticas y distintas épocas, porque había desde rock, desde punk, hasta reguetón, entonces cualquier otro que no le guste el punk, puede haberme dicho o cualquier otro que no le gusta la música romántica, me pudo haber dicho. Eso es lo que yo siento, que no se contextualizaron en la clase, sino vieron la tendencia musical no más, siendo que el foco

era buscar la experiencia del amor y no ver los gustos musicales de cada uno.

E: Claro, un poco como tú dices, lo que te frustró fue no sé...

P: O sea, como que no enmarcaron la clase en el cual que ciertas canciones nos podían servir para ver la experiencia del amor, que fueron bastante gráficas, siento que solamente se enmarcaron en la música que la profesora escucha, porque por ejemplo, hay canciones que yo jamás hubiera escuchado en mi vida o que jamás las tendría en ninguna parte, pero me servían poh. Por ejemplo, no iba a andar en mi teléfono con Entrégate de Luis Miguel, pero sí me servía para mostrar el amor sensual.

E: Ya, o sea, es como te frustra, te molesta como lo intolerante.

P: Lo intolerante del hecho, por eso es que digo, que quizás a otro niño no le gusta la música romántica y no lo dijo. (P2E10, EP: 108-112)

1.11. Episodio 11: “Un alumno lanza a otro una tijera con el fin de entregársela”

Me da rabia no poder hacer la clase de manera estructurada tal como me gusta

Para explicar la rabia sentida, la profesora (C.) hace referencia a la forma ordenada y silenciosa de trabajo con que a ella desea realizar sus clases y la gran perturbación que le produce cualquier alteración que vaya en contra a esta modalidad de trabajo.

Yo soy muy estructurada en tanto lo que es una clase y que un ambiente

para poder trabajar tiene que ser ojalá en silencio, trabajando cada uno, consultando sus dudas, entonces (...) unos se desconcentran producto de él, porque les empieza a hablar, porque el garabato, que aquí, allá, entonces eso para mí me genera rabia porque no puedo hacer las cosas como me gustaría que fueran. (P3E11, EP: 095)

Me da rabia que en forma continua él impida hacer la clase

Adicionalmente a lo anterior C. destaca que otro motivo de su rabia surge del hecho de que la conducta disruptiva del estudiante no sea un hecho aislado sino que más bien ocurre de manera reiterada en el tiempo.

Entonces cuando alguien en forma continua hace que eso no sea así me da un poco de rabia. (P3E11, EP: 095)

1.12. Episodio 12: “Estudiantes dicen muchos garabatos durante las clases”

Me dio pena que los estudiantes se trataran de esa forma

La profesora reporta haber experimentado “entre pena y desazón” durante el episodio lo cual explica a partir de la manera en que se estaban tratando en ese momento los estudiantes. Dicha sensación se entiende también a partir de la responsabilidad de buscar infructuosamente maneras que le permitan modificar dicho comportamiento de sus estudiantes.

Lo que me pasó a mí en ese momento fue como de decir qué pena con que ellos se traten de esa manera. (P3E12, EP: 052)

Entonces, yo perfectamente por seguir la clase, podría hacer caso omiso de que esto está pasando, porque es algo reiterado y decir, me da los mismo que ustedes se traten como se traten y yo voy hacer la clase, y me ponen atención, y se acabó... pero no es así, que les tengo cariño, que uno se complica con las cosas que les pasan o que les importa las cosas que les pasan, darse cuenta que esto es tan normal para ellos y tratarse de esa manera así siempre, en todo momento y en toda circunstancia, aquí dentro de la sala, fuera de la sala, patio, donde sea. Entonces, yo creo que pesar en el sentido es ese, no solo la parte física, sino que decir pucha, me tengo que hacer cargo de esto, pero ¿cómo lo hago? cómo yo puedo hacerles cambiar esa percepción que no es la forma y que para ellos ven como algo tan normal y tan habitual, no es así.

(P3E12, EP: 086)

1.13. Episodio 13: “Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora”

Me pone feliz porque pese a todas las dificultades, se concentra y muestra su interés por aprender

La profesora señala que la causa de la felicidad que experimenta se debe a la actitud positiva que observa en el estudiante por trabajar en clase pese a todas las dificultades que tiene.

Eso me pone contenta, a mí me pone muy feliz porque siento que él pese a todas las dificultades que pueda tener, él se concentra y muestra su interés por aprender.

(P3E13, EP: 061-062)

1.14. Episodio 14: “Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora”

Me sentí feliz por haber logrado cosas con él

La profesora se siente feliz por el hecho de haber conseguido avances importantes con el estudiante que protagoniza el episodio (O.). Básicamente, dichos logros se traducen en una actitud positiva que observó en él y que contrasta significativamente con la disposición que solía tener en otros momentos del año.

P: Me siento feliz por haber logrado cosas con él.

E: A ver cuéntame un poquito eso.

P: Porque como decíamos, O. tenía otra actitud antes, aunque igual pasa

por sus momentos, entonces claro, versus a lo anterior y ahora, está en un camino muy grande ha recorrido, casi de extremo a extremo, entonces obviamente eso genera que uno sienta que ha logrado cosas con él, que dentro de todas las cosas que uno le puede decir, que muchas veces dice que no le importa, algo le llegó, algo pasó por su cabeza que está haciendo que tenga una actitud diferente, y que de esta manera esté mostrando más interés por la clase, que esté culminando sus actividades, cosa que antes no sucedía, que estuviera él motivado a preguntar porque antes era como ¿O. trabajaste?, ¿O. terminaste?, ¿O. hiciste algo?, y ahora es todo al revés: tía, hay que hacer esto y esto y esto, entonces inmediatamente tú notas que hay una preocupación desde el momento en que llegó, que vio que todos estamos trabajando, miró inmediatamente la pizarra, me dice ¿y eso?, y como yo le pregunto, después dije te voy a explicar, le expliqué, me escuchó, yo sentía que sus ojos me estaban mirando a mí, que no estaba mirando otra cosa, y ah, ya, ah, ya, ah, ya. Y después le pasé la guía, ah, esto es esto y listo. Entonces obviamente es mucho, muy diferente a situaciones anteriores en que yo podía hacer lo que quisiera allá adelante, el llegar tarde igual que hoy día y eso no sucedía, entonces obviamente el poder lograr cambiar esa situación, quizá no sea solamente porque yo hablara con él, sino quizá tuvo otros motivos también, pero al menos uno siente que él te responde mejor, que él está conectado con tu clase, que él está

motivado a aprender, entonces obviamente a uno también como profesor esas cosas a uno lo hace sentir una felicidad inmensa de poder lograr cosas con niños que a veces son tan..., que ponen tantas barreras. Entonces al ser un niño que ponía tantas barreras y lograr cosas tan importantes como ayer y hoy día, para uno obviamente como profesor es súper gratificante. (P3E14, EP: 105-107)

1.15. Episodio 15: Estudiante se ofrece a otro para ayudar a su compañero”

Fue gratificante porque pude lograr conexión entre ellos y romper la barrera del individualismo

La profesora explica su satisfacción debido a haber logrado que los estudiantes colaboraran entre sí dejando atrás el individualismo que ellos suelen mostrar y que además suele verse exacerbado por el uso de celulares.

Entonces inmediatamente fue como gratificante como te digo yo, porque en realidad sentir que puedas lograr una conexión entre ellos, un algo de ayuda, y sin ninguna cosa a cambio, sino que por ayudar, es muy bueno, porque tú rompes la barrera de individualismo, rompes la barrera de yo por aquí, yo por acá, y juntarnos no solamente para hacer tonteras. (P3E15, EP: 126)

Y uno de repente le quita el celular y es casi que se cae el mundo,

entonces de repente es tan así, están tan pegados a un juego o están pegados en las redes sociales, que lamentablemente como que no socializan directamente entre ellos, entonces obviamente las amistades se van como desgastando un poco, y al final se juntan solamente para cosas que de repente no son muy propias de su edad, como que se adelantan un poco y de repente hay cosas que no corresponden también. Entonces, el hecho de romper esa barrera y que al final, ellos se den cuenta que no solamente son individuos, unos por aquí y otros por acá, sino que pueden hacer de forma conjunta es bueno, porque tú, puedes tomar un grupo curso y entre ellos con todos avanzar y no con unos, con otros y queden como todos un poco aislados. (P3E15, EP: 130)

1.16. Episodio 16: “Estudiante juega con otros compañeros durante explicación de la profesora”

Me molesta que interrumpa a los otros compañeros

La profesora (R.) explica que su molestia no se originó por el comportamiento en sí mismo del estudiante sino por los efectos negativos de tal comportamiento sobre la concentración de sus compañeros y, en especial, de aquéllos que estaban interesados en seguir la clase ese día, quienes por lo demás le habían manifestado a ella su desagrado por la situación.

Más que se moleste o interrumpa la clase él mismo, sino que moleste a los demás compañeros que sí tienen o a lo mejor, tienen interés de estar conectados con la clase por decirlo de alguna forma y él interrumpa o moleste al que está al lado, al que está atrás, más que la molestia hacia el niño preferentemente, sino que él disturba el proceso de la clase, porque los niños, los otros se desconcentran o él que está atrás se desconcentra, más que él. (P4E16, EP: 071)

Pero sí habían varios niños y ellos mismos decían, tía mire F. está molestando, entonces ellos mismos manifestaban esta molestia y ahí uno también le produce esa molestia, por parte de lo que están presenciando los demás compañeros que están alrededor de este niño. (P4E16, EP: 075)

Me molesta que sea reiterativa

Más allá del episodio en particular, la reiteración del comportamiento disruptivo del estudiante en diferentes asignaturas que la profesora también estaba dictando fue otro factor que contribuyó a su molestia.

P: Sí y eso no pasa en esa sola clase puntual, sino que en varias, entonces es como siempre lo mismo, es reiterativo.

E: En otras clases ¿tú dices con otros cursos?

P: No, en el mismo curso, pero en otra clase.

E: Ahh perfecto, entonces tú dices en relación a estos mismos alumnos.

P: Sí.

E: Ahh perfecto, entonces esto es una molestia que no aparece en ese momento que tú estabas mirando, sino que...

P: Es bien reiterativa, durante varias clases, porque yo le hago clases solamente a ese curso.

E: Ajá, o sea que de alguna manera, también es molestia, porque esto no fue primera vez.

P: Claro, sí.

(P4E16, EP: 81-089)

1.17. Episodio 17: “Estudiante expone muy bien su autobiografía”

A uno lo satisface ver que los niños logren el objetivo planificado

La profesora explica la satisfacción experimentada a partir del nivel de logro mostrado por los estudiantes en la actividad realizada en clases y particularmente por el destacado desempeño del estudiante que realizaba la presentación en ese momento.

Obviamente uno trata de colocar o por lo menos, explicar el objetivo y que un alumno lo logre a uno lo satisface eso, no tan solo él, solo que él sobresalió de los demás, pero se pudo lograr que la gran mayoría de los niños que cumplieran con el ejercicio y obviamente con el objetivo.

(P4E17, EP: 79)

A uno le satisface que se esfuerce y sobresalga pese a las dificultades familiares que tiene

Adicionalmente a lo señalado en el punto anterior, la profesora destaca que el alto nivel que mostró el alumno en la presentación se hace aún más notable considerando los diversos problemas de orden familiar que tiene el estudiante.

Porque por lo menos en el caso del niño, J., ha presentado varias dificultades en cuando a familiar, personalidad, cosas íntimas de él, entonces, ver que un niño que se esfuerza por lograr el objetivo, que trabaja en clases, entonces a uno también le satisface esas situaciones. Aparte, que todos los niños lograron realizar la actividad obviamente, pero él en especial sobresalió y aparte con el contenido que agregó también en la biografía. (P4E17, EP: 115)

1.18. Episodio 18: “Estudiante no trabajan en clases”

Me molestó que no ocuparan las herramientas que yo les estaba facilitando

La profesora señala como motivo de su rabia con los estudiantes, más que el hecho de no haber leído el texto que se les había encargado con antelación, que no hubieran utilizado los distintos apoyos y materiales que ella les proporcionó para que pudieran realizar el trabajo.

E: ¿Cuál es la razón de tu molestia en ese momento?

P: Más que no hayan leído el libro, fue que no ocuparon las herramientas que yo les facilité.

(P4E18, EP: 109-110)

P: (...) Y yo ya les facilité, ya no lo leyeron, yo dije ya no importa, les voy a facilitar el computador para que lean el resumen, ya tampoco lo hicieron, entonces si no son capaces de tener todas las herramientas y no las ocupan entonces eso me produjo molestia, que no supieran ocupar las herramientas que yo ya les estaba facilitando, eso más que nada.

E: Le facilitaste las cosas.

P: Y era como me faltaba yo solamente hacerles el trabajo porque ya les estaba dando todo, hasta los plumones, cartulinas, todo.

(P4E18, EP: 124-126)

Me molestó que interrumpieran a sus compañeros

Otro motivo de la rabia experimentada por la profesora fue que, además de no utilizar los apoyos entregados por ella, estuvieran perturbando insistentemente a sus compañeros de curso que sí concentrados en el trabajando que se estaba realizando.

Y a parte de estar molestando a sus compañeros, que por último si no quieren trabajar, no lo hagan, pero tampoco molesten a los que sí están trabajando y era, me acuerdo que eran como dos o tres niños, no eran más. Entonces esa fue como la molestia. (P4E18, EP: 112)

1.19. Episodio 19: “Estudiante interrumpe la clase”

Me molesta que interrumpiera justo cuando yo estaba explicando

La molestia experimentada se explica por el hecho de haber sido interrumpida y, sobre todo, por el momento en que dicha interrupción fue realizada, justo cuando estaba entregando las indicaciones al curso para poder realizar la actividad. Por tanto, la interrupción ocurrió en un momento crítico de la clase puesto que si las indicaciones no se escuchaban o no se entendían se ponía en juego la fluidez o incluso el éxito de la clase. Por otra parte, ella destaca que el estudiante en cuestión suele realizar ese tipo de comportamiento.

E: Bueno ¿cuál es la molestia?

P: ¿cuál es la molestia? Que interrumpa.

E: Que te interrumpa.

P: Sí, porque no es un niño que lo haga una vez a las tantas, una clase, lo hace siempre y siempre cuando uno está dando una instrucción, es como el minuto que él interrumpe o cuando sabe que tenemos que estar en silencio porque vamos a escuchar algo no sé, cualquier actividad, él como que justo en el minuto que no tiene que hacerlo, lo hace, entonces después los niños, tía qué hay que hacer, entonces volver a repetir y uno pierde tiempo de volver a reiterar la indicación y es siempre lo mismo, empieza la clase, en los minutos, son como los minutos claves, él interrumpe.

E: Oye, entonces tiene que ver con que interrumpa.

P: Sí.

E: Y que interrumpa en un momento preciso en la cual tú parece que estás muy preocupada de la instrucción.

P: Claro, porque estar repitiendo cada cinco minutos y por uno, no es muy factible y cómodo para que los niños entiendan también, lo que queremos lograr como objetivo, por ejemplo cuando uno da la indicación o explica el objetivo, ahí está molestando, cuando uno va a dar la indicación de la actividad ahí está molestando o cuando algún compañero está compartiendo, ahí también molesta. Entonces, no me permite tampoco interactuar con ellos mismos, con los mismos compañeros, no te permite escuchar, no te permite que los niños te escuchen a ti. Entonces, siempre en esas instancias cuando de verdad uno necesita el silencio para poder escucharnos, él lo hace.

(P4E19, EP: 96-103)

1.20. Episodio 20: “Estudiantes responden negativamente invitación de la profesora a comenzar la clase”

Me produjo gracia que la respuesta haya sido espontánea e inesperada

La respuesta de los estudiantes produjo gracia a la profesora debido a la coordinación prácticamente automática con que ésta se generó entre ellos, siendo además imprevista ante una pregunta que rutinariamente es formulada por los profesores a sus estudiantes quienes, a su vez, suelen responder de manera afirmativa. Asimismo, la honestidad de la respuesta ante un contexto (invierno, frío, oscuridad, cambio de hora, primera clase de la mañana) que resultaba difícil para todos, incluyendo a la profesora, fue otro elemento que contribuyó a generar gracia en ella.

P: La respuesta, la respuesta que como fue inesperada, me produjo risa porque fue como, no fue de una persona, sino que fue como de varios, y como que se hubieran puesto de acuerdo es como nooooo, no queremos hacer nada y era.

E: Y yo te puedo decir, te pudo haber causado molestia, o te pudo haber causado rabia, no sé, que no quieran trabajar, imagínate, llegas cansado a trabajar ¿qué es lo que tiene de chistoso eso?

P: ¿qué tiene de chistoso? La respuesta en sí, porque si uno también anda, a la ocho de la mañana tampoco tiene mucha energía de trabajar, ellos tampoco, también hay que ponerse en el lugar de que se vienen recién despertando, quizás algunos no tomaron si quiera desayuno y

vienen al colegio, entonces era una respuesta inesperada, porque uno siempre, todos los días tiende a escuchar ¿tienen ánimo de trabajar? ¡Siiii! Como en la tarde, por ejemplo. Como que uno siempre está acostumbrado a escuchar las respuestas positivas, más que negativas, y los niños piensan que siempre tienen que responder, de forma positiva y ellos fueron honesto ese día.

E: A eso es lo que iba, finalmente es una respuesta súper honesta.

P: Honesta.

(P4E20, 089-093)

2. Categorías sobre los significados que explicaron las emociones

A continuación se exponen dos análisis realizados sobre los significados que utilizaron las profesoras para explicar el surgimiento de sus emociones.

2.1. Ajuste escolar

Esta categoría se refiere al grado de adecuación del comportamiento de los/las estudiantes a las demandas propias del contexto escolar y que básicamente se pueden resumir en dos: logro de los aprendizajes y adecuación del comportamiento a los parámetros normativos.

Es así como, por ejemplo, el éxito en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje constituye motivo de felicidad y por el contrario, el fracaso, motivo de desilusión.

Eso me pone contenta, a mí me pone muy feliz porque siento que él pese a todas las dificultades que pueda tener, él se concentra y muestra su interés por aprender. (P3E13, EP: 061-062)

Pero en el momento en que con la profesora del PIE empezamos a hacer preguntas, nos dimos cuenta o me doy cuenta de que los alumnos aprenden muy poco y eso me provoca desilusión. (P1E1, EP: 054)

Por otra parte, el ajuste o desajuste del comportamiento de los estudiantes a la estructura diseñada para promover la enseñanza y el aprendizaje en el espacio de aula también provoca emociones. Es el caso de un estudiante que interrumpe a la profesora en el preciso momento en que ella se encontraba entregando las instrucciones iniciales de la clase.

E: Bueno ¿cuál es la molestia?

P: ¿Cuál es la molestia? Que interrumpa.

E: Que te interrumpa.

P: Sí, porque no es un niño que lo haga una vez a las tantas, una clase, lo hace siempre y siempre cuando uno está dando una instrucción, es como el minuto que él interrumpe o cuando sabe que tenemos que estar en silencio porque vamos a escuchar algo no sé, cualquier actividad, él como que justo en el minuto que no tiene que hacerlo, lo hace, entonces después los niños, tía ¿qué hay que hacer?, entonces volver a repetir y uno pierde tiempo de volver a reiterar la indicación y es siempre lo mismo, empieza la clase, en los minutos, son como los minutos claves, él interrumpe.

(P4E19, EP: 96-100)

Asimismo, el comportamiento disruptivo que afecta a la participación de otros estudiantes en la dinámica de la clase constituye otra forma de desajuste escolar, provocando emociones de valencia negativa.

Y a parte de estar molestando a sus compañeros, que por último si no

quieren trabajar, no lo hagan, pero tampoco molesten a los que sí están trabajando y era, me acuerdo que eran como dos o tres niños, no eran más. Entonces esa fue como la molestia. (P4E18, EP: 112)

2.2. Calidad relacional

Esta categoría considera aquellos significados que aluden a la calidad de la interacción que las profesoras sostenían con sus estudiantes o a la calidad de las interacciones entre los estudiantes. Dicha calidad fue expresada en relación a la presencia de afectos, al uso de verbos relacionales (como “respetar”) o simplemente a través de manifestaciones de agrado o desagrado. Asimismo, esta categoría incluyó las referencias al agrado o desagrado que produjo en la profesora el comportamiento de algún estudiante con el que se interactuaba. Cabe destacar que si bien todos los significados de este tipo tienen un carácter relacional puesto que aluden a los procesos de intercambio que ocurren en la sala de clases, la característica distintiva de éstos es un claro énfasis en las cualidades (positivas o negativas) del contacto directo entre los actores. En los significados clasificados en esta categoría los aspectos funcionales relativos a los procesos de enseñar y aprender quedan en un segundo plano o simplemente no están referidos.

Un claro ejemplo de un significado de este tipo, ocurrió cuando la profesora explico la alegría experimentada en función del cariño que percibió en el abrazo recibido de parte de un alumno luego de que ella lo felicitara por haber obtenido una buena nota.

Se trata entonces de una emoción que surge de la calidad relacional adoptó en ese momento el intercambio entre ambos actores.

P: Claro, porque viene como con un cariño, no es decir buenos días, sino como te felicito, muy bien y eso a veces depende del niño y en este caso en el D. [nombre del alumno] que fue muy afectuoso.

E: Por eso te digo, pareciera ser que el afecto...

P: Claro, el afecto es como lo que ellos depositan en ti, los primeros abrazos son como fríos, el del primer corazón es como más frío y este es como de cariño, así como gracias profesora, o estoy contento ahora, no sé, algo así.

(P2E6, EP: 098- 100)

Otra forma que adoptó un significado de este tipo fue en la situación en que la profesora hizo una broma a un alumno con el fin de provocar en él una reacción característica de su comportamiento y que a ella le causaba gracia.

E: Es como que te causa risa un poco, el extremo respeto que puede tener él, en relación a...

P: A la asignatura.

E: A la asignatura o al profesor.

P: Claro y como siente confianza con su profesor es capaz de decirlo.

E: Y ahí queda al descubierto esa preocupación que tiene.

P: Claro, que tiene. Eso es lo que me causa gracia de él.

(P2E7, EP: 134-141)

A su vez, el cultivo de las buenas relaciones entre los estudiantes originó emociones cuyos significados se originaron por dicho motivo. Es el caso de cuando la profesora experimentó angustia por el solo hecho de que imaginó la existencia de problemas de relación entre los estudiantes de su curso a partir de la negativa de asistir a un paseo que informó un estudiante.

E: (...) ¿Tú me quieres decir con eso que la angustia tiene que ver con que pensaste que le pudo haber pasado algo a él?

P: A él, con el curso, peleó con alguien.

E: Ocurrió algo.

P: Ocurrió algo en el curso que yo no sé. Claro, que él no quiere compartir con los otros, eso yo pensé al tiro, por eso me angustié.

E: Como que ocurrió algo mal con él o con el curso.

P: Con el curso, él está molesto con alguien del curso.

(P2E9, EP: 117-122)

Una situación análoga ocurrió cuando una de las profesoras observó un exceso de agresividad con que estaban relacionándose los estudiantes durante la clase, situación que le provocó pena.

Lo que me pasó a mí en ese momento fue como de decir qué pena con que ellos se traten de esa manera. (P3E12, EP: 052)

2.3. Desempeño profesional

Esta categoría se refiere a aspectos vinculados con la evaluación que las profesoras hicieron del trabajo que realizan. En algunas ocasiones, esta categoría se manifestó a través de un reconocimiento de incompetencia profesional, específicamente en cuanto a las pocas habilidades relacionales disponibles para motivar a los estudiantes, situación que generó desilusión en la profesora.

P: Ya, yo creo que mi desilusión tiene que ver, yo siempre pienso que cuando yo reacciono así, tiene que ver con mi propia desilusión de mi falta de recursos.

E: Ahhhh

P: Para enfrentar la situación.

(P1E5, EP: 259-261).

En otras ocasión, la autoevaluación positiva que la profesora realiza de su trabajo surge de una estimación que ella realiza a partir de la satisfacción que los estudiantes le manifiestan por el hecho de informarse de que ella continuaría siendo su profesora el año siguiente. Entonces dicha interpretación generó alegría en ella.

E: Y este muchacho dice bien, o sea como alegrándose entonces la pregunta es con la que partimos siempre y bueno ¿Cuál es la

satisfacción? ¿Por qué genera satisfacción eso que el niño de diga, qué bueno que el próximo año vamos a estar con usted.

P: Porque siento que lo he hecho bien, quizás no ha sido lo perfecto, pero sí creo que ha sido lo correcto, que ellos ven en su profesora y sienten ese agrado de volver a estar con ella.

E: Y ¿qué tiene de satisfacción para ti eso?

P: Es como decir que bueno que siga ella porque nos agrada su clase, a veces porque es bastante tradicional, pero para ellos es agradable, quizás la forma de trabajo es bien sistemática, las pruebas son en las fechas acordadas, hay un trabajo a diario entonces como que eso los mantiene bastante controlados en cuanto al contenido saben que yo no voy a llegar como prueba sorpresa o saben que yo no voy a llegar con una idea nueva sino que todo se va conversando previo, como que es bien estructurada la clase en general.

(P2E8, EP: 100-104)

En otra oportunidad, la profesora experimenta rabia puesto que no logra realizar la clase de la forma en que ella acostumbra a realizarla.

Yo soy muy estructurada en tanto lo que es una clase y que un ambiente para poder trabajar tiene que ser ojalá en silencio, trabajando cada uno, consultando sus dudas, entonces (...) unos se desconcentran producto de él, porque les empieza a hablar, porque el garabato, que aquí, allá,

entonces eso para mí me genera rabia porque no puedo hacer las cosas como me gustaría que fueran. (P3E11, EP: 095)

Finalmente, otro ejemplo de significados de este tipo ocurrió cuando la profesora luego de varios meses de trabajo con un curso caracterizado por constantes dinámicas de agresión entre los compañeros observa una dinámica de apoyo mutuo entre ellos, lo cual atribuye al esfuerzo realizado por ella para lograr este tipo de interacciones entre los estudiantes.

Entonces inmediatamente fue como gratificante como te digo yo, porque en realidad sentir que puedas lograr una conexión entre ellos, un algo de ayuda, y sin ninguna cosa a cambio, sino que por ayudar, es muy bueno, porque tú rompes la barrera de individualismo, rompes la barrera de yo por aquí, yo por acá, y juntarnos no solamente para hacer tonteras. (P3E15, EP: 126)

Y uno de repente le quita el celular y es casi que se cae el mundo, entonces de repente es tan así, están tan pegados a un juego o están pegados en las redes sociales, que lamentablemente como que no socializan directamente entre ellos, entonces obviamente las amistades se van como desgastando un poco, y al final se juntan solamente para cosas que de repente no son muy propias de su edad, como que se adelantan un poco y de repente hay cosas que no corresponden también.

Entonces, el hecho de romper esa barrera y que al final, ellos se den cuenta que no solamente son individuos, unos por aquí y otros por acá, sino que pueden hacer de forma conjunta es bueno, porque tú, puedes tomar un grupo curso y entre ellos con todos avanzar y no con unos, con otros y queden como todos un poco aislados. (P3E15, EP: 130)

III. FACTORES CULTURALES Y BIOGRÁFICOS RELACIONADOS CON EL SURGIMIENTO DE EMOCIONES

A continuación, se presentan los factores culturales que las profesoras relacionaron con su experiencia emocional y luego, los aspectos biográficos que ellas vincularon con las emociones que experimentaron en aula.

1. Factores culturales

A continuación se exponen los factores contextuales de tipo cultural que fueron referidos de manera directa o indirecta como condicionantes de las emociones que experimentaron las profesoras en aula. Estos factores fueron clasificados en dos categorías: factores extra institucionales y factores institucionales.

1.1. Factores extra institucionales

1.1.1. Currículo escolar

El currículo escolar aparece asociado de diversa forma a las interpretaciones que las profesoras hicieron sobre los episodios emocionales detectados. Éste apareció en

relacionado a aspectos tales como el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes, las características de las asignaturas, la evaluación profesional de las profesoras entre otras. El nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes condicionó el surgimiento de emociones en las profesoras. En un episodio, el bajo logro de aprendizaje en uno de los contenidos ocasionó emociones de valencia negativa en una de las profesoras.

Empezamos a hacer preguntas, nos dimos cuenta o me doy cuenta de que los alumnos aprenden muy poco y eso me provoca desilusión.

(P1E1, EP: 054)

Tales contenidos así como los estándares de aprendizaje esperados provienen del sistema educativo y condicionan las expectativas de los docentes sobre sus alumnos.

En uno de los episodios fue posible observar que el avance hacia el logro de los objetivos de aprendizaje en un estudiante que se mostraba reacio a la actividad educativa fue motivo de felicidad en la profesora.

Entonces obviamente es mucho, muy diferente a situaciones anteriores en que yo podía hacer lo que quisiera allá adelante, el llegar tarde igual que hoy día y eso no sucedía, entonces obviamente el poder lograr cambiar esa situación, quizá no sea solamente porque yo hablara con él, sino quizá tuvo otros motivos también, pero al menos uno siente que él te responde mejor, que él está conectado con tu clase, que él está motivado a aprender, entonces obviamente a uno también como profesor

esas cosas a uno lo hace sentir una felicidad inmensa de poder lograr cosas con niños que a veces son tan..., que ponen tantas barreras. Entonces al ser un niño que ponía tantas barreras y lograr cosas tan importantes como ayer y hoy día, para uno obviamente como profesor es súper gratificante. (P3E14, EP: 105-107)

En algunas situaciones, profesores que se angustian porque no aprenden, claro, o los resultados de la prueba. (P2E9, EP: 322)

Obviamente uno trata de colocar o por lo menos, explicar el objetivo y que un alumno lo logre a uno lo satisface eso, no tan solo él, solo que él sobresalió de los demás, pero se pudo lograr que la gran mayoría de los niños que cumplieran con el ejercicio y obviamente con el objetivo. (P4E17, EP: 79)

El sistema educativo otorga a la asignatura de Matemática una ponderación especial que se traduce en la elevada presencia en las pruebas estandarizadas, utilizadas tanto para evaluar el desempeño de los estudiantes de educación básica y media, como el nivel académico de los postulantes a las universidades nacionales.

Obviamente, cómo no le voy a plantear exigencias en matemática, en una asignatura que me parece fundamental y que además, me exigen

resultados, porque el alumno después va a dar una prueba SIMCE, o da la PSU, tiene que tener buenos resultados.

(P1E3, EP: 185).

Porque ¿qué les exigen para entrar a la universidad?, dos pruebas fundamentales que tienen harta ponderación, lenguaje y matemáticas, tienen un peso. (P1E4, EP: 249)

Esta ponderación especial incidiría sobre la preocupación que la profesora exhibe por lograr buenos resultados en dicha asignatura y, por consecuencia, sobre la aparición de emociones de valencia negativa cuando éstos no se cumplen, tal como se señala más arriba.

Las directrices ministeriales sobre aspectos tales como contenidos de aprendizaje y la estructura de una clase, son factores que se relacionan directamente con la interpretación de las situaciones donde surgieron emociones. Es el caso de las emociones de valencia negativa que surgieron en una profesora producto de las interrupciones que le impiden avanzar y realizar la clase tal como se había presupuestado.

Porque en toda formación inicial a los profesores se les enseña a través de los tres momentos de una clase y que claro, los tiempos uno los va ahí jugando, porque ahí uno va viendo ya esta actividad es bastante larga o uno, no sé yo digo esta actividad es como para media hora, (...). Entonces, si un niño, porque me acuerdo que no era él solamente, habían

otros más, que estén interrumpiendo justo en ese momento donde uno, permite que el niño aprenda el objetivo, igual molesta, porque uno planifica algo, obviamente que no te va a salir una clase ideal a lo mejor, pero sí que por último esos minutos queden como bien claros. (P4E19, EP: 135)

La autoevaluación del desempeño profesional también aparece ligada a la interpretación que las profesoras hacen de los episodios estudiados. Una de las profesoras experimentó alegría cuando sus estudiantes le expresaron satisfacción ante la noticia de que ella continuaría con el curso el próximo año. A su vez, dicha satisfacción ella la interpretó como indicador de su buen desempeño como docente, considerando distintos parámetros acordes a lo esperado por la institucionalidad educativa, tanto en relación lo didáctico como en relación a lo relacional.

E: Y este muchacho dice bien, o sea como alegrándose entonces la pregunta es con la que partimos siempre y bueno ¿Cuál es la satisfacción? ¿Por qué genera satisfacción eso que el niño de diga, qué bueno que el próximo año vamos a estar con usted?

P: Porque siento que lo he hecho bien, quizás no ha sido lo perfecto, pero sí creo que ha sido lo correcto, que ellos ven en su profesora y sienten ese agrado de volver a estar con ella.

E: Y ¿qué tiene de satisfacción para ti eso?

P: Es como decir que bueno que siga ella porque nos agrada su clase, a veces porque es bastante tradicional, pero para ellos es agradable, quizás la forma de trabajo es bien sistemática, las pruebas son en las fechas acordadas, hay un trabajo a diario entonces como que eso los mantiene bastante controlados en cuanto al contenido saben que yo no voy a llegar como prueba sorpresa o saben que yo no voy a llegar con una idea nueva sino que todo se va conversando previo, como que es bien estructurada la clase en general.

(P2E8, EP: 100-102)

Por lo tanto, los parámetros de desempeño profesional provenientes de la autoridad educativa influirían sobre la experiencia emocional de las profesoras.

1.1.2. Diferencias generacionales entre profesoras y estudiantes

Las características generacionales del estudiantado tendrían una influencia indirecta sobre la emergencia de determinadas emociones en la profesora. Las nuevas generaciones de estudiantes se caracterizan por abordar de manera más horizontal y crítica las relaciones con personas que ocupan roles de autoridad, como profesores y otras jerarquías escolares, lo cual, en ocasiones, puede tensionar las formas tradicionales de relación profesor-estudiante, propiciando en la docente respectiva la aparición de emociones de valencia negativa.

Es frecuente porque los alumnos acá son bien contestatarios. Antiguamente, yo empecé a hacer clases en el año '79, yo entraba a la sala de clases y todos se ponían de pie, todo el mundo saludaba, ya se sentaba y después no volaba ni una mosca, entraban a la sala y decían, ¿están en prueba? Acá jamás. En este tiempo actual no es así, los chiquillos son mucho más activos, o sea más inquietos, tienen argumentos para y a veces son súper agudos en sus argumentos. (P1E2, EP: 190)

P: (...) Yo creo que estamos como en la mitad, no ser tan papistas, pero también hay que ceder un poco y entender que los chiquillos culturalmente no son como nosotros hacen diez, quince, veinte años atrás.

E: Y, por lo tanto, critican y dicen cosas.

P: Critican, claro, son más críticos.

(P2E10, EP: 378-380)

A partir de dicha transformación es posible inferir el surgimiento de un foco de tensión en la relación entre profesores y estudiantes, y que eventualmente activa el surgimiento de emociones de valencia negativa en los primeros, tal como ocurrió en algunos de los episodios seleccionados.

sabes si lo que están usando, lo están tirando de talla, de buena onda o en verdad se están descalificando. (P3E12, EP: 098)

Entonces, claro, yo obviamente no soy la súper woman como para hacer un cambio en ellos ni nada, pero yo siento que tengo la misión y la preocupación que al menos en las instancias que estoy con ellos, hacerles notar que estamos en clases, que estamos en otra situación, que no es la forma y que al menos tienen que considerar que en ese lugar, en ese momento, los garabatos no están. (P3E12, EP: 102).

1.2. Factores institucionales

1.2.1. Problemáticas psicosociales en el entorno cultural de los estudiantes

Un porcentaje importante de estudiantes del Establecimiento 2 no cuentan en sus hogares con adultos que se responsabilicen de su formación. Además, varios de ellos participan en dinámicas cercanas a la ilegalidad, adquiriendo muchas veces patrones violentos de comunicación que luego reproducen en el colegio con sus compañeros y ante lo cual la profesora reacciona emocionalmente.

Yo sé que el gran porcentaje de ese curso o están solos todo el día, o están metidos en cosas raras, como te he contado otras veces. Entonces, yo creo que ya el contexto les favorece esta situación o lleva a estas

situaciones así, porque como ya no era uno, ya son diez, son quince, los que se están tratando pésimo, en verdad, y los otro cinco que quedan ven eso, y ven que los están atacando ¿qué hacen los otros cinco que quedan? hacen lo mismo. (P3E12, EP: 135)

Asimismo, el uso abierto y reiterado de garabatos entre una buena parte de estudiantes uno de los cursos de este establecimiento caracteriza notoriamente su comportamiento, provocando incertidumbre a la profesora respectiva y predisponiéndola a reaccionar negativamente, tal como fue registrado en uno de los episodios.

Porque en verdad es como tú no te das cuenta en qué mundo están. Si están enojados o no, porque en verdad usan garabatos todo el día y a cada rato, tú no.

2.2. Alteración en la rutina cotidiana del establecimiento

Las movilizaciones estudiantiles influyen sobre el funcionamiento regular del establecimiento, provocando cambios en las rutinas y en la sistematicidad del trabajo educativo así como también en la asistencia a clases de los estudiantes. La referencia a la falta de control y a las modificaciones a la rutina estuvo presente en la interpretación de varios episodios que realizó una de la profesora 1 y que generaron en ella emociones de valencia negativa.

P: Sí, sí. Aquí es el desgobierno el que desconcierta digamos.

E: ¿el desgobierno?

P: Nadie controla esto, decide cualquier, cualquier cosa, nos dicen los alumnos de repente, ya tienen que evacuar a tal hora o tienen que ver este papel, pero yo le dije, quién me dio la orden, no, yo no, ah si quiere lo hace. Entonces, estamos aquí a la voluntad de los chiquillos, pero hay épocas que puede funcionar bien, ahora este último tiempo ha sido un desparramo total.

(P1E4, EP: 161-164)

2. Factores biográficos relacionados con el surgimiento de emociones

Durante las entrevistas, las profesoras expusieron diversos pasajes de su vida que relacionaron con la forma en que ellas conciben actualmente la enseñanza, y que de alguna forma influyeron sobre las emociones que experimentaron en los episodios observados. Cabe destacar que todas las profesoras apuntaron a experiencias vividas con sus familias de origen y solo en algunos casos apuntaron también sobre otro tipo de vivencias.

La profesora 1 destaca que para llevar adelante el aprendizaje es necesario que existan ciertas condiciones básicas, tales como disposición a aprender por parte del estudiante, sistematicidad en el trabajo, rigor y disciplina.

Yo pienso que para aprender cualquier cosa, lo que sea, tengo que tener primero la disposición, la actitud de querer aprender, después tener, que

sé yo, si quieres aprender a tocar guitarra, voy a tener que hacer mi horario de trabajo-estudio, si quiero aprender a tejer o cocinar, tengo que dedicarme, pero si lo hice una vez y después aparezco a la otra semana y no recuerdo nada de lo que pasó, no avanzo, me quedo pegada. (P1, EF: 183)

A propósito de la importancia que esta profesora concede a estos aspectos, ella refiere experiencias de su vida familiar que la influenciaron en dicho sentido. Sin embargo, se trata de experiencias dolorosas vividas con su padre.

P: Yo creo que es herencia de todo lo que he vivido, desde la familia, un papá extremadamente autoritario.

E: ¿sí, tu papá era?

P: Extremadamente autoritario, violento y autoritario, eso es más personal desde mi historia.

(P1E2, EP: 127-129).

De manera más específica, ella relata que era la mayor de sus hermanos y que su progenitor les exigía de manera violenta los aprendizajes escolares, siendo ella la más maltratada de todos ellos.

Yo fui la más golpeada de todos mis hermanos, o sea, a todos nos golpearon parejo, pero la más golpeada fui yo. A mi hermana le pegaban porque no aprendía dividir y era un pánico terrible en la casa, y yo dije,

para que ningún niño viva eso, yo voy a estudiar matemática, voy a enseñar y voy a ser salvadora del mundo... en un momento histórico terrible, en donde todo se estaba derrumbando.

(P1, EF: 079)

Otro aspecto que valora es el establecimiento de una relación distante con sus estudiantes lo cual además de explicarlo en función de la relación con su padre, lo hace en función de su propia época escolar, cuando los profesores solían establecer dicho tipo de trato con sus estudiantes.

P: Un papá muy duro y después salgo del colegio, bueno el colegio funcionaba con este esquema que yo tengo adoptado ya, incluso las profesoras eran mucho más distantes, nosotros, por ejemplo, jamás nos metíamos a la sala de profesores y había un espacio que saltar grande para llegar a ella, asomar la punta de la nariz, yo estudié en el Liceo 5, ya ni existe, donde está la escuela de arquitectura. (P1E2, EP: 131).

La profesora 2 destacó el valor de las relaciones humanas para realizar la enseñanza, señalando algunos factores que promovieron en ella una preocupación especial por éstas. En primer lugar, ella describe su familia de origen como amplia, compuesta no solo por sus padres y hermanos sino también por otros parientes donde las relaciones entre todos los integrantes eran muy estrechas.

E: Y era el grupo, papá, mamá, hermana ¿o había otro grupo alrededor digamos?

P: No, bueno nosotros con los primos, con los primos de la familia de mi papá, con los primos de la familia de mi mamá también, son como bien aclinados, pero son diferentes, los de mi papá son todos bien aclinados, los hermanos de mi papá son seis, pero bien aclinados, todos se quieren, pero bien juntos.

E: Pegoteados.

P: Sí, muy pegoteados, y los de mi mamá igual, pero entre ellos, a veces se juntan en los cumpleaños, cuando mis hijos están de cumpleaños, a veces se juntan, pero son como bien, todos se quieren, todos se juntan, no hay ninguno que no se hable.

E: Hay mucha comunicación.

P: Sí, entre todos, y el que no se habla, realmente ya se fue de la familia, porque no hablaba.

(P2, EF: 225-230)

A su vez, comenta que desde la niñez sus padres fomentaron en ella una especial sensibilidad por las demás personas, orientándola incluso a prestar atención sobre aspectos como sus miradas y estados mentales.

P: No, yo creo que viene de algo personal.

E: ¿A qué te refieres con algo personal?

P: Como que la forma de ser de mis papás

E: ¿Sí? A ver...

P: Sí, ellos son como del otro, ¿cómo está?, ¿cómo va?, si por ejemplo no sé, no la ha visto hace un mes, es capaz de tomar un teléfono y decir sabes que me quedé preocupado por ti, que te vi el otro día tan triste.

E: Tus papás tienen esa práctica.

P: Sí, mis papás son así con muchas personas.

E: Ya, o sea es algo desde chica

P: Sí, desde muy pequeña.

E: ¿Y tú lo distingues digamos en términos de diferenciarte de otras personas?

P: Sí poh, diferenciarme de muchas personas, yo recuerdo que cuando era niña, mis papás por ejemplo, para el día del maestro, si el curso regalaba a mí por último me hacían escribir una carta con mis palabras dedicadas a mi profesora o un presente, pero cosa bien particular, o siempre mi papá decía tienes que estar pendiente de lo que le pasa al otro, tú tienes que mirar al otro, mirar cómo el otro es, entonces, porque a veces uno dice cosas, pero no sabe cómo está el otro, qué pensando.

(P2E6, EP: 163-174)

Paralelamente, con posterioridad a dicha época, la docente releva la figura de dos profesores que durante su vida escolar influyeron en ella, no solo en relación a su opción

por la pedagogía sino también en cuanto a la forma que ellos mostraban de relacionarse con sus estudiantes, caracterizada por una gran cercanía, discreción y respeto.

Muy cercana y todo, por ejemplo, ella era cariñosa, afectuosa, jamás nos retó, entonces nadie iba a hacer algo para molestar a la profesora y ella siempre con tu siete, te abrazaba, te felicitaba y todo, hacía como su reconocimiento acerca de esto, y yo eso después lo fui llevando, o me acuerdo también del profesor de historia, el que hacía educación cívica, que por ejemplo, él era muy simpático, muy simpático y todo, un caballero y todo, y muchas niñas estaban enamoradas del profe, pero el profe tenía una magia, que cuando él te retaba, porque a veces uno se comportaba mal, él después cuando terminaba la clase te retaba y te decía así como, en realidad la tuve que retar, porque tengo que parar esto en la clase, pero disculpe si en realidad le llamé la atención frente a todos, pero no quiero que se sienta mal, o sea te retaba y además, después se disculpaba, porque no se quería sentir con esa culpa del profe enojón y uno decía fue mi culpa, no es la del profe, entonces nunca te quedaste con la sensación de que el profe te tenía mala, sino que su misión era aterrizar lo que estabas haciendo, entonces creo que esas cosas igual marcaba. (P2, EF: 112)

La profesora 3 destacó de manera muy detallada la importancia de lograr una buena conexión con sus estudiantes para generar procesos de aprendizaje adecuados, relató

haberse criado en una familia numerosa, de cinco hermanos, siendo ella la mayor de todos ellos. Además los últimos nacidos fueron mellizos, con una diferencia de edad importante respecto de ella y de los dos hermanos que le siguen. Se trataba de una familia aglutinada con un fuerte vínculo entre sus integrantes y con una madre que cultivaba de manera especial las buenas relaciones entre los hermanos.

Desde pequeños hemos sido súper aclinados en todo, entonces a medida que íbamos creciendo, como que ninguno ha soltado, suelta el lazo directo entre todos, o sea, cuando alguno de nosotros tiene alguna dificultad o está aporaleado o tiene una decisión importante que tomar, nos consultan directamente a nosotros, y todos damos un parecer y después esa persona toma la decisión final, pero en general para todo, intentamos estar siempre juntos. (P3, EF: 070)

Es así como desde muy temprano, según su relato, ella fue apoyando a su madre en el cuidado de sus hermanos y asumiendo roles de autoridad con ellos:

A los nueve años mudaba a mis hermanas felizmente, o sea yo hacía todo, de hecho una de las mellizas, hasta como los cuatro años, me decía mamá a mí. (P3, EF: 090)

Yo tenía cierta autoridad frente a ello, entonces cualquier cosa si mi mamá no estaba, o mi papá que trabajaba todo el día no estaba, estaba yo. (P3, EF: 080)

En esta dinámica, ella debió asumir funciones de mediación ante los conflictos que surgían entre sus hermanos, experiencia de la que aprendió a valorar aspectos relacionales como el diálogo y la conexión que podía establecer con ellos y entre ellos.

Cuando habían conflictos, y peleaban, peleaban, peleaban, no llegábamos a ningún lado, entonces cuándo se solucionaba, cuando se sentaban a conversar, cuando lográbamos ese quiebre, esa conexión, si esa conexión no estaba, por mucho que uno entendiera su punto de vista, y el otro también, y había un diálogo, no lograba nada. Entonces, de ahí como que me queda la idea de que en conjunto y dialogando y buscando opciones. (P3, EF: 192)

La profesora 4 que manifestó una preocupación por lograr que sus estudiantes encontraran en el colegio un lugar grato a fin de compensar las dificultades familiares y psicosociales, hace referencia a su propio paso por la escuela, donde le fue muy difícil relacionarse fluidamente con sus compañeros debido a un comportamiento muy inhibido socialmente de parte de ella. Fruto de dicha experiencia, ella actualmente manifiesta una sensibilidad especial hacia esta temática, mostrándose particularmente atenta a que sus estudiantes no transiten por ese mismo problema.

Sentí que para mí no fue beneficioso haber sido no aislada, pero yo me auto-aislé y no participaba con mis compañeros, y trato que los niños de ahora, participen entre ellos, compartan entre ellos, que sean felices,

porque yo no me sentía bien, sentí que no era beneficioso. Entonces todo eso, con el tiempo de haber después trabajado, haber interactuado, haber trabajado un poco en relacionarme con otras personas, he ido siendo más cercana, porque también vi que los profesores de antes eran también muy rígidos, yo no vi profesores que eran tan cercanos a uno, entonces como que trato de revertir un poco, mi experiencia escolar. (P4E16, EP: 147-149).

Por otra parte, la experiencia laboral adquirida por su paso en educación preescolar le permitió comprender una forma diferente de concebir el proceso educativo en comparación a la que predomina en el nivel escolar, el cual se caracteriza por otorgarle un lugar especial a la cercanía afectiva con los párvulos y apoderados, y por un mayor nivel de flexibilidad en las relaciones con dichos actores.

P: Aparte, que si uno viene, y la educación parvularia, es muy distinta a la educación básica.

E: Sí, es otro currículum es otra cosa.

P: Es otra cosa, ellos son como más del juego, más lúdico, de la cercanía, de compartir.

E: Se cultiva mucho eso.

P: Claro.

E: No así en el mundo escolar.

P: No, escolar es como más rígido, es más sistemático y yo he tratado por lo menos con los niños de primero, que son los que llevan el quiebre, no serlo como tan fuerte, por ejemplo, yo a veces digo están cansados suelten el lápiz, nos faltan quince minutos, suelten el lápiz y todos me quedan mirando y yo les digo, no, porque están cansados, hagamos ejercicio, movemos los brazos.

(P4, EF: 276-282)

Otro hito que ella destaca de su vida, es el haber tenido que sobreponerse a la muerte de su padre, quien era el soporte económico de su familia y con quien tenía un lazo muy estrecho, en un momento, además, que debía acceder a terminar con su educación escolar y acceder a la educación superior, situación que resultó bastante dura puesto que tanto su madre como sus dos hermanos mayores quedaron deshechos con el fallecimiento, entrando en un periodo depresivo que duró entre dos y tres años. Dicha etapa fue especialmente difícil, donde tuvo que hacerse muy fuerte, dado que además de afrontar la pérdida de una persona muy valiosa para ella, también tuvo que hacer frente al desafío de terminar su escolaridad, sacar un título técnico y preocuparse del funcionamiento de su casa, sin contar con el apoyo “real” de su madre y su familia.

P: (...) Es que la mamá, chuta se le murió el marido y todo, pero ella tenía que ser la fuerte para sacarme a mí del colegio, pero en este caso fue al revés, yo me tuve que hacer la fuerte para sacarla a ella.

E: Chuta te tocó fuerte.

P: Sí, fuerte, fuerte.

Finalmente, ella destaca que suele reaccionar con molestia o enojo en su vida. Sin embargo, describe la presencia de un patrón de comportamiento muy temprano suyo consistente en un esfuerzo por no mostrar automáticamente su enojo sino hasta que éste haya disminuido con el fin de actuar lo más adecuadamente posible con las demás personas.

P: (...), siempre he sido así, de pequeña, desde que tengo uso de razón, nunca he sido tan explosiva.

E: No tienes alguna noción, de cómo aprendiste, en qué momento lo pudiste haber aprendido

P: No, siempre me acuerdo que me enojo y me voy a mi pieza, y después cuando se me pasa, salgo.

(P4, EF: 265-270)

A su vez, ella señala cómo la relación con su propia madre podría haber condicionado de alguna forma su manera de reaccionar ante el enojo. Tal como se describió, ella suele evitar molestar o dañar a otros con su expresión del enojo, tal como así lo sufría ella con las reacciones destempladas de enojo de su madre.

E: (...) ¿Tiene alguna ganancia esa forma de funcionar?

P: Yo, sí, bastante porque siento que a veces la gente llega y dice cosas que después se arrepiente y son hirientes, si hay veces que no me... ni

yo me autocontrolo, pero son muy pocas las ocasiones que me ha pasado, pero trato que siempre, si quiero decir algo, lo voy a decir en el minuto adecuado y cuando yo sienta que es importante decirlo, yo me enojo bastante, sí, soy enojona, soy bastante enojona, me enojo con la persona y espero, y busco como las palabras precisas y lo digo, lo comunico, nunca me quedo tampoco con la idea adentro

E: Sí, es toda una maniobra que tú haces, yo digo de dónde la sacaste.

P: Yo siempre he sido así, desde pequeña.

E: Y tiene que tener alguna ganancia.

P: No creo que mi mamá me lo haya enseñado porque mi mamá no es así

E: ¿tu mamá cómo es?

P: Mi mamá es explosiva.

E: Bueno, a lo mejor por eso.

P: Yo creo que a lo mejor vi ese ejemplo erróneo de ella y yo no quería ser así y yo lo cambié. Sentí que mi mamá es muy explosiva, dice todo hacia afuera y de repente tampoco pide disculpas, entonces yo vi que eso para mí no es bueno.

E: Ahh ya, tiene que ver con eso.

P: Yo creo que, con el ejemplo contrario, lo que no me gustaría que me hicieran a mí, yo lo tomo y lo hacía.

(P4E19, EP: 278-287)

CAPÍTULO CINCO: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

I. CONCLUSIONES

A continuación se presentan un resumen de los resultados obtenidos en relación a los objetivos específicos propuestos para este estudio.

Objetivo específico 1: Describir aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional

Los datos construidos muestran que las cuatro profesoras reconocieron sensaciones corporales asociadas a sus emociones. Se observaron diferencias en el nivel de detalle de las descripciones en cada participante así como también entre ellas. Estas discrepancias se relacionaron con la cantidad de sensaciones reportadas y de lugares del cuerpo donde éstas se experimentaron. Mientras algunas descripciones solo se remitieron a localizar la zona donde tales señales fueron experimentadas otras fueron más detalladas y dieron cuenta de la forma en que se manifestaron las sensaciones en el cuerpo, evidenciando cómo dichas sensaciones, por ejemplo, se dirigían de una parte a otra del cuerpo, se modificaban en un orden secuencial, giraban en torno a un centro u otras posibilidades. Finalmente, al comparar las respuestas entre participantes, algunos casos de emociones que podrían haber sido descritas a través de palabras emocionales idénticas mostraron diferencias tanto en el tipo de sensaciones experimentadas como en relación a las zonas del cuerpo donde éstas se manifestaron. Asimismo, en relación a este mismo tipo de parámetros, observamos similitudes entre emociones que podrían haber sido descritas con palabras emocionales diferentes.

Objetivo específico 2: Describir y analizar los significados construidos por las profesoras sobre su experiencia emocional

En relación a las interpretaciones sobre la experiencia emocional fue posible describir los distintos significados asociados a la particularidad de cada uno de los episodios, los cuales estaban referidos a diferentes aspectos, tales como la tarea de enseñar, las relaciones con los estudiantes, aspectos contextuales de diferente tipo y nivel, entre otros. Asimismo, fue posible describir aquellos significados que explicaban de manera específica el surgimiento de cada emoción. Dada la relevancia de éstos, el análisis se dirigió hacia éstos, siendo posible construir tres categorías a partir de este tipo de significados: Ajuste escolar, Calidad relacional y Desempeño profesional. La primera de ellas se relaciona con el nivel de ajuste de los estudiantes al contexto escolar en términos de desempeño académico o comportamiento acorde a las normas escolares. La segunda se relaciona con la calidad de la relación establecida con y entre los estudiantes. Y la tercera está relacionada con la evaluación que las profesoras hacen de su propio desempeño. Por otra parte, fue posible identificar que los significados que explicaban la experiencia emocional de las docentes muestran distinta orientación en términos de su objeto intencional. Algunos significados se orientaban hacia algo externo de la profesora, el comportamiento de los estudiantes; y otros se orientaban hacia aspectos propios de la profesora como su comportamiento.

Objetivo específico 3: Explorar la conexión entre el contexto cultural y los aspectos biográficos de las profesoras con su experiencia emocional en aula

Fue posible describir los significados construidos por las profesoras sobre la actividad de enseñar, temática que de manera transversal estuvo más presente en la interpretación de los distintos episodios analizados por cada una de ellas. De igual forma, los significados asociados a esta temática fueron vinculados por las profesoras con diversos aprendizajes relacionales adquiridos fruto de sus experiencias con sus respectivas familias de origen. Dentro de estas experiencias familiares destacan: las experiencias de maltrato asociado a los logros académicos, experiencias asociadas al cumplimiento del rol parental y con el fomento por parte de los padres de los aspectos de orden afectivo y relacional con otras personas. Además, en algunos casos, también relacionaron tales significados con aprendizajes obtenidos de su contacto con algunos profesores que ellas tuvieron a lo largo de su formación escolar y universitaria.

Finalmente, fue posible detectar diversos factores de orden contextual y cultural referidos directa o indirectamente por las profesoras al momento de interpretar los distintos episodios emocionales que vivieron. Estos factores fueron clasificados en tres categorías: factores extra institucionales y factores institucionales. Cabe destacar que dentro de los primeros, el currículo escolar fue el más referido. En esta misma línea y fue posible describir significados que explicaban emociones directamente relacionadas con el contexto particular de los establecimientos

II. DISCUSIÓN

Los resultados han permitido documentar la experiencia emocional en aula de manera más completa a como se ha hecho en el ámbito educativo, incorporando aspectos tanto de orden representacional como fenomenológico. La caracterización de los aspectos fenomenológicos y corporales ha estado prácticamente ausente en la investigación educativa pese a la relevancia que se les concede a estos elementos en el ámbito más amplio de las ciencias psicológicas (Barrett, 2018) y en la psicoterapia (Gendlin, 1999; Naranjo, 1995). Este “sesgo representacional” ha impedido mostrar completamente el fenómeno emocional cuya complejidad y riqueza está íntimamente vinculada a la información cualitativa que éste proporciona la cual, a su vez, se manifiesta a través de la experiencia sentida corporalmente de manera más o menos consciente. Al incursionar en estos aspectos nuestro trabajo ha generado datos que van en la línea de evidenciar que aquello que la literatura identifica como “valoraciones”, “evaluaciones” o “juicios” tienen una base cualitativa, experiencial y corporal. Asimismo, ha sido posible documentar la conexión entre dicho sustrato corporal y experiencial, y la manifestación representacional de estos estados mentales, explorando los significados contenidos en ellos. Es así como, este trabajo abrió una línea de indagación que permite profundizar sobre el tipo de conocimiento particular que son las emociones de los docentes y que difiere radicalmente al tipo de conocimiento que cultiva el sistema educativo, tanto en los estudiantes como en los propios profesores en formación.

Por otra parte, los resultados obtenidos cuestionan la noción que prevalece de manera casi absoluta en el ámbito educativo sobre este tema y que supone que las palabras emocionales por sí mismas describen totalmente la experiencia emocional de los profesores. Una noción que además, en buena parte de los casos, daría por sentado que estos estados mentales corresponden a fenómenos preestablecidos bien delimitados unos de otros con determinadas características intrínsecas. Por el contrario, los resultados han mostrado que las profesoras utilizaron denominaciones diversas para sensaciones y localizaciones corporales similares, así como también denominaciones similares para sensaciones y localizaciones distintas. Además, el trabajo muestra como sensaciones y emociones similares contenían significados diversos entre sí. Esta doble faceta, fenomenológica e interpretativa, con que hemos caracterizado la experiencia emocional a partir de nuestro marco conceptual constituye una propuesta orientada a enriquecer la comprensión de estos estados mentales en los maestros. Cabe destacar que estos dos aspectos están íntimamente relacionados, funcionando como dos caras de una misma moneda y, por lo tanto, cada vez que nos referimos a uno de ellos también estamos señalando al otro.

1. Aspectos fenomenológicos de las emociones de las profesoras

En este trabajo pudimos observar diferencias en el nivel de detalle con que se describieron los aspectos fenomenológicos de estos estados mentales, lo cual se vio reflejado en la cantidad de sensaciones y zonas corporales que reportaron, tanto en una

misma profesora como entre ellas. Además, observamos diferencias de tipo “procesal” en las descripciones que ellas hicieron de tales sensaciones. Por ejemplo, algunas de estas descripciones señalaban como las sensaciones se dirigían de una zona a otra del cuerpo, otras cambiaban al transitar hacia una zona diferente y otras giraban en torno a un centro. En cambio, otras descripciones fueron más simples y solo se remitieron a señalar la zona corporal donde reconocían el sentir. Por otra parte, en algunos casos observamos la presencia de diversas dificultades en algunas profesoras para describir sus emociones. Es así como algunas de ellas reconocieron haber experimentado sensaciones que les entregaban información, pero sobre las cuales no encontraron las palabras para describirlas.

Pensamos que estos resultados deben ser analizados en función de lo que la literatura sobre emociones ha descrito como “diferenciación emocional” o “granularidad emocional” (Barrett, 2004; Kashdan, Barrett, & McKnight, 2015), es decir, la claridad con que se perciben las emociones. Dado que las emociones están constituidas por sensaciones, el nivel de claridad con que se percibe la fenomenología permite contribuir al estudio sobre el nivel de granularidad de las emociones de los profesores. Esto resulta relevante puesto que, tal como lo muestra la evidencia proveniente de las ciencias psicológicas, estos estados mentales no siempre se experimentan de manera consciente (Barrett, 2018; Damasio, 1999; Gendlin, 1999; Le Doux, 1998; Naranjo, 1995). Por otra parte, tanto de desde las ciencias psicológicas (Adolfi, Couto, Richter, Decety, Lopez, Sigman, Manes y Ibañez, 2017; Price & Hooven, 2018; Wiens, 2005) como desde la evidencia terapéutica (Gendlin, 1999; Naranjo, 1995), la atención a los aspectos

fenomenológicos vinculados con las emociones es crítica para traer estos afectos a la consciencia y, por ende, para actuar sobre ellos (Goleman, 2012).

La línea de investigación desarrollada en el ámbito educativo más estrechamente relacionada con la consciencia que los profesores tienen de sus emociones corresponde a los estudios sobre inteligencia emocional. El trabajo realizado en ésta área ha permitido observar que esta variable se relaciona con diferentes aspectos de la enseñanza (Extremera, Rey y Pena, 2016; Rastegar, & Memarpour, 2009; Reid, & Sayed, 2016; Yin, 2015). Sin embargo, estos estudios se llevan a cabo a través de instrumentos psicométricos que contienen reactivos elaborados en base a palabras emocionales y no están destinados a recoger la variabilidad que puede existir con relación a la consciencia de la fenomenología aspecto que, según lo visto en este trabajo, podrían enriquecer esta línea de investigación. Además, dada la relación que se ha observado entre inteligencia emocional y variables tales como la labor emocional y de ésta con la regulación emocional (Yin, 2015), el estudio de dichos aspectos también podría contribuir a la investigación de estas variables. Lo mismo ocurriría con la satisfacción personal de los profesores que también ha sido relacionada con la inteligencia emocional (Yin, 2015).

En relación con esto último, es importante destacar que la atención a los aspectos fenomenológicos de las emociones está en el centro de los procesos de cambio personal descritos por la psicoterapia humanista (Gendlin, 1999; Naranjo, 1995). En esta línea, cabe hacer referencia al trabajo hecho por Zembylas que mostró como el proceso reflexivo que una profesora realizó sobre sus emociones durante un tiempo prolongado fue

provocando una transformación en diversos ámbitos de su quehacer (Zembylas, 2004), influyendo favorablemente sobre su identidad (Zembylas, 2003b; 2003c).

De esta forma, es posible presuponer que la investigación sobre la fenomenología y sobre el nivel de consciencia de ésta podría contribuir al estudio sobre diversos aspectos relacionados con las emociones en los profesores.

Tal como se señalaba al principio de esta reflexión, los aspectos fenomenológicos de las emociones se encuentran profundamente imbricados con los significados, constituyendo una sola totalidad o configuración. A continuación, nos referiremos a los significados relacionados con las emociones de las profesoras, considerando en algunos momentos la fenomenología.

2. Significados

Si bien el trabajo realizado ha permitido identificar distintos significados relacionados con las emociones experimentadas, el análisis efectuado estuvo principalmente focalizado en aquellas interpretaciones que explicaron el surgimiento de las emociones y, por lo tanto, de las sensaciones correspondientes.

Pensamos que estos resultados permiten comprender de manera más detallada lo que Estola y Elbaz-Luwich, (2003) denominaron como “posición de escucharse a sí mismo”. Si bien a través del señalamiento de esta “posición” las autoras mostraban que el sentir del cuerpo entrega información a los profesores, las referencias utilizadas eran

escasas y principalmente de carácter metafórico. Esto no permitía visualizar con claridad cómo este sentir informaba a los profesores y qué tipo de mensajes les entregaba.

El trabajo que hemos realizado permite evidenciar que las emociones de las profesoras estaban constituidas por sensaciones que les proporcionaban información de cualitativa y representacional. Respecto de lo primero, la información que entregaron las emociones a las profesoras provino de sensaciones corporales que experimentaron como agradable o desagradable y con una cierta intensidad. Respecto de lo segundo, los resultados obtenidos permiten sugerir cómo ciertos significados estaban íntimamente ligados a la aparición de las emociones o, más precisamente, de las sensaciones que forman parte de éstas. Esta manera de asumir la “posición de escucharse a sí mismo” implica precisarla, replanteándola como una posición que consiste en percibir o prestar atención a las sensaciones corporales y comprender los significados que las explican. Lo anterior permite mostrar con mayor detalle el nexo entre la dimensión fenomenológica y la dimensión representacional contenidas en las emociones, enriqueciendo la investigación sobre este tema y sobre la formación emocional en profesores. La descripción de la experiencia emocional de los maestros como sensaciones ligadas a significados permite abandonar el hábito de describirla solo en base a palabras emocionales.

2.1. Categorías “ajuste escolar” y “desempeño profesional”, y relación con la categoría “emociones de logro”

La manera de entender las emociones que hemos asumido a partir de nuestro marco de referencia es diferente de aquellas que se han valido solo de palabras emocionales o de características genéricas de estos estado mentales, tal como de aquellas que centran su atención en las “emociones de logro”, es decir, emociones clasificadas a priori en función de haber alcanzado o no objetivos o con actividades relacionadas con dicho fin (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). Si bien es cierto, que la mayor parte de las emociones observadas en este trabajo se ajustan a este concepto, puesto que la mayoría de ellas podrían ser clasificadas de manera general como “alegría” o “frustración” (ver Anexo 6), el análisis realizado de los significados que explicaron las emociones de las profesoras ha permitido ampliar la mirada, identificando diferentes parámetros sobre la tarea de enseñar que estaban presentes en éstos. Es así como construimos las categorías “ajuste escolar”, “desempeño profesional” y “calidad relacional”. Las dos primeras serían reflejo de ciertos parámetros con que se evalúa la actividad educativa (académica y normativamente) de estudiantes y docentes respectivamente, y la tercera apelaría a valoraciones de índole interpersonal. Consecuentemente, dado que los significados que explican las emociones serían constitutivos de éstas, es posible plantear que las emociones que observamos podrían ser clasificadas como “emociones de ajuste escolar”, “emociones de desempeño profesional” y “emociones de calidad relacional”, independientemente del “tipo de emociones” que

involucran cada una de las categorías respectivas y que suelen señalarse con palabras emocionales (rabia, pena, alegría, etc.). Es decir, tomando en cuenta nuestro marco de referencia, proponemos una clasificación de las emociones en función de su dimensión representacional, (a partir, en definitiva, de los significados implicados en éstas) y no en función de su fenomenología.

Esta clasificación tentativa da cabida a la posibilidad de que distintos “tipos de emociones” (como por ejemplo rabia y pena) podrían cumplir funciones similares y, a su vez, que una “misma emoción” (como alegría) podría cumplir funciones distintas, lo cual permite destrabar la comprensión de estos estados mentales que comúnmente se realiza a partir solo de características intrínsecas o predeterminadas, es decir, desde una mirada esencialista. Según la clasificación que hemos construido, las emociones de ajuste escolar serían emociones que las profesoras experimentaron por el hecho de que el comportamiento de sus estudiantes cumplió o no con los parámetros escolares²⁶. Asimismo, es posible pensar que dichas emociones cumplirían el papel de reforzar tales parámetros. En la medida que el comportamiento de sus estudiantes se ajusta a dichos estándares, se disparan emociones de valencia positiva en las profesoras y cuando éstos se alejan significativamente, surgen emociones de valencia negativa. Una situación análoga ocurriría en relación a las emociones de desempeño profesional. Éstas aparecerían como consecuencia de una suerte de “auto supervisión” que realizan las profesoras sobre su propio desempeño en función de parámetros similares a los parámetros ya descritos.

²⁶ Cabe destacar además que en un trabajo anterior encontramos resultados similares (Poblete, López y Muñoz, 2019).

Esta “auto-supervisión” si bien resulta razonable que ocurra podría estar reflejando una preocupación especial por responder a los estándares parámetros ya señalados, siendo posiblemente un indicador de una cultura particularmente orientada en satisfacer tales estándares. Por último, es posible estimar también que las categorías “ajuste escolar” y “desempeño profesional” hacen referencia a hechos que son dependientes entre sí, como son los logros de los estudiantes y la evaluación que las profesoras hacen de sí mismas. Así, tomadas en conjunto, estas dos categorías reflejaría el carácter interdependiente de los procesos de enseñar y aprender: en la medida que los estudiantes se ajustan o cumplen con los parámetros escolares, las profesoras interpretan que están haciendo bien su trabajo y viceversa, tal como lo muestra el Modelo de causación recíproca (Frenzel et al., 2009).

2.2. “Emociones relacionales” e interacción en aula

Las profesoras no solo construyeron significados que explicaban las emociones centrados en el ajuste escolar y en el desempeño profesional sino que también significados que valoraban las relaciones entre los actores educativos. Cabe relevar que esta categoría no solo reunió emociones que, desde una clasificación tradicional, caracterizaron a las otras dos categorías, sino que también otras como “humor”, “pena” o “angustia”.

Para comprender en detalle este tipo de valoraciones (o significados) es conveniente hacer referencia a que, fruto del análisis sobre la actividad de enseñar, se observó que tres de las cuatro profesoras reconocieron de manera explícita el valor especial que tiene para ellas la dimensión relacional para la realización de dicha actividad.

De diferente forma y con distintas palabras, ellas fueron explicando de manera bastante detallada que esta dimensión resulta clave para favorecer los procesos educativos. Por ejemplo, es destacable como la profesora 3 desarrolló la idea en torno a la necesidad de generar “conexión” con y entre los estudiantes como condición básica para comenzar una clase. Asimismo, describió diversos factores que propician dicha situación o bien la obstaculizan. Además, fundamentó sobre cómo los aspectos que ella denomina como “formativos” o “humanos” son primordiales para lograr la tarea de estudiar por sobre los aspectos “cognitivos”.

Congruentemente con dichos resultados, la categoría calidad relacional contiene valoraciones de las interacciones sostenidas con sus estudiantes o entre ellos. Estas valoraciones se explicarían a partir de disposiciones positivas a la colaboración, el apoyo, la camaradería u otros aspectos de este tipo, cuestión que nos recuerda el reconocimiento que hace más de veinte años realizaba Hargreaves (1998a) respecto de esta dimensión relacional de la actividad pedagógica, señalándola como el motor principal de la tarea educativa. Asimismo, vale la pena destacar los resultados del estudio realizado por Hagenauer, Hascher, & Volet (2015) que mostró que el principal predictor de alegría experimentada en aula por los profesores es la calidad relacional establecida con sus estudiantes. Se trata sin duda de un aspecto medular de la actividad educativa y que según lo visto responde adecuadamente a las nuevas concepciones contemporáneas del conocimiento y de los procesos de enseñar y aprender (Coll, Marchessi y Palacios, 2008; Wells, 2001). Además, estas valoraciones estarían íntimamente relacionadas con el cuidado (Noddings, 1984), condición que para autores como Zembylas y Hargreaves

caracterizaría a la labor educativa. En este trabajo, un ejemplo de este tipo de valoraciones lo observamos cuando la profesora se alegró porque el abrazo recibido de un estudiante venía “cargado de cariño”.

En función de estas apreciaciones, creemos conveniente denominar a las emociones que traen integradas este tipo de valoraciones o significados como “emociones relacionales” a fin de diferenciarlas las “emociones sociales”, tales como la envidia o la admiración, que también han sido detectadas en los espacios educativos (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007), pues su caracterización obedece a una clasificación genérica. En cambio, la clasificación de “emociones relacionales” ha sido realizada, tal como ocurrió con las otras dos categorías ya analizadas, en función de significados que valoran la calidad relacional entre los actores educativos y, por tanto, pueden caber en ésta distintos “tipos” de emociones.

Por último, si se comparamos las “emociones de ajuste escolar” y las “emociones de desempeño profesional” con las “emociones relacionales” es posible estimar que la “naturaleza mental” entre ellas posiblemente sea diferente. En el caso de las dos primeras es factible calificar su génesis como especialmente representacional (“representacional-fenomenológicas”) puesto que tales emociones surgirían en función de determinados parámetros escolares relativamente bien definidos por la institucionalidad educativa. En cambio, la naturaleza de la génesis de las emociones contenidas en la categoría “calidad relacional” sería principalmente fenomenológica (“fenomenológica-representacional”) puesto que su surgimiento se explicaría directamente de una cualidad experimentada corporalmente. En este sentido, es posible afirmar que los niveles de contenido y de

relación de la interacción descritos por Watzlawick, P., Bavelas, J. & Jackson (2002) ofrecen un soporte teórico a la distinción propuesta. Mientras que las emociones de ajuste escolar y de desempeño profesional podían ser caracterizadas como construidas a partir del nivel de contenido, pues surgirían principalmente desde contenidos explícitos y propios del sistema educativo, las “emociones relacionales” surgirían principalmente desde el nivel relacional. Lo anterior es relevante si se considera el valor que gradualmente se le ha reconocido a los aspectos relacionales o interaccionales para los procesos educativos (Coll, Marchessi y Palacios, 2008; Wells, 2001), a la conexión que hemos estimado entre la fenomenología y la interacción (Poblete y Bachler, 2016, Bachler y Poblete, 2012) y al valor de esta dimensión que tres de las profesoras reconocieron explícitamente para efectos de la tarea de enseñar. Pensamos que la indagación sobre “emociones relacionales” podría abrir una dimensión novedosa y enriquecedora para la comprensión de los procesos de enseñar y aprender.

3. Influencia del contexto cultural sobre las emociones de las profesoras

Si bien las emociones que más observamos en este trabajo se relacionan con el cumplimiento de objetivos en alumnos y en docentes (y, en ese sentido, podrían ser fácilmente caracterizadas como “emociones de logro”), el marco comprensivo que hemos utilizado en nuestro trabajo nos obliga a profundizar un poco más, puesto que como hemos dicho, las emociones no tienen características intrínsecas sino que están influidas por el contexto cultural. Cabe relevar que esta influencia se manifiesta en relación a la dimensión

representacional de lo mental a la cual hacíamos referencia en el primer apartado teórico y se materializa en los significados con que las profesoras explican sus emociones. Por último, es importante destacar que la génesis de las emociones observadas puede ser analizada en función de condiciones socioculturales amplias y en función de las características específicas de cada establecimiento.

3.1. Influencia de condiciones socioculturales

En este nivel observamos dos ámbitos relevantes: un ámbito general relacionado con la forma de entender el conocimiento; y un ámbito específico relacionado con aspectos de orden político, específicamente con el énfasis en los resultados de las políticas públicas. Para efectos de la exposición comenzaremos con el segundo ámbito.

3.1.1. Ámbito sociocultural político

La mayor parte de los factores que las profesoras señalaron como teniendo un efecto directo sobre sus emociones en aula, hacían referencia de manera directa o indirecta al currículum escolar, todo lo cual nos permite entender el sistema escolar como una cultura que, en palabras de Bruner (1986), termina rubricando las emociones de sus integrantes²⁷ y que éstas surgen cuando “una manera de construir el mundo está fuera de

²⁷En rigor, ésta expresión utilizada por Bruner no es del todo exacta puesto que supone que las emociones son “modeladas” por la cultura, cuestión que difiere de lo que se plantea desde la teoría de la emoción

control” (Bruner, 1996, p. 116) o dicho más precisamente, cuando los parámetros preestablecidos para comprender el mundo son superados (de manera positiva o negativa). De esta forma, los resultados obtenidos confirman que para aspirar a una comprensión de los estados mentales que ocurren en aula es necesario considerar el marco regulatorio que gobierna dicho contexto. En una institucionalidad cuya estructura es orquestada en pos de alcanzar determinados aprendizajes bajo ciertas condiciones normativas, resulta absolutamente comprensible que las sensaciones que surgen en quienes están llamados a interpretar la “obra” estén en directa relación con haber alcanzado o no tales objetivos. Sin embargo, creemos razonable mirar esto con un poco más de detención.

Considerando la literatura existente en el ámbito educativo sobre estos eventos mentales resulta imposible ignorar los diversos niveles contextuales donde surgen las emociones de los profesores. En concordancia con autores como Fried, Mansfield y Dobozy (2015), Hargreaves (1998a), Schutz (2014), Zembylas (2004), las emociones de los profesores no pueden ser entendidas sin considerar el macro contexto sociocultural. Bajo este punto de vista es posible plantear que el énfasis en los resultados que observamos en este trabajo y en otro anterior (Poblete, López y Muñoz, 2019) puede ser analizado como reflejo de algo similar que ocurre en la institucionalidad educativa y, de manera aún más amplia, en la realidad social cultural y política. Al respecto, es importante considerar el llamado de atención que se ha hecho sobre las categorías éxito y fracaso que han

construida. Para ésta, la existencia de las emociones se explica, en parte, en función de interpretaciones cuyo origen es finalmente cultural. Por tanto, no es que por un lado estén las emociones y la cultura por otro sino que la cultura, a través de las interpretaciones que han internalizado las personas para significar los acontecimientos, constituye a las emociones.

impregnado el quehacer educativo fruto de las reformas realizadas durante las últimas décadas (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2003b) y, de manera más específica, sobre la aplicación de la lógica de mercado en la política pública educativa, caracterizada principalmente por su fuerte orientación en los resultados y en la competitividad, énfasis que en nuestro país ha sido un sello característico (Cornejo, 2006, 2012; Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberrigaray, Fernández, Gómez, Hidalgo y Lagos, 2015; Fardella y Sisto, 2015; Redondo, 2005; Sisto y Fardella, 2014).

Lejos de naturalizar este tipo de emociones concibiéndolas como prototípicas de la actividad educativa, pensamos que el fuerte acento en los productos que observamos no puede ser comprendido cabalmente sin tomar en cuenta el contexto contemporáneo de la política pública educativa del país. Obviamente, esto no implica adjudicar la presencia de este tipo de significados solo a dicha política puesto que todo proceso educativo contiene momentos destinados a evaluar lo realizado, siendo razonable que durante éste se activen emociones de logro. Sin embargo, es el predominio de este tipo de afectos en las profesoras lo que nos debiera llevar a analizar esta situación con un poco más de cuidado. En este sentido, sería razonable preguntarse por la contribución que pueden ofrecer estas emociones para los procesos de enseñar y aprender puesto que es del todo razonable imaginarse espacios educativos en que las emociones de logro no prevalezcan y, aun así, dicha condición sea nutritiva para los procesos de enseñar y aprender. Al respecto sería interesante contrastar los resultados obtenidos en este trabajo con el tipo de emociones que se disparan en espacios educativos alternativos donde, por ejemplo, en vez de fomentar el logro y la competitividad se estimulan aspectos como la colaboración y el

mutuo apoyo (Duran, 2009) o bien donde el foco es puesto fundamentalmente en la exploración y el descubriendo.

Es importante tomar en cuenta que diversos autores han documentado las consecuencias negativas de las políticas mencionadas sobre la subjetividad de los docentes y sobre los procesos que estos actores llevan adelante (Cornejo, 2012; Chen, 2015; Fardella, Sisto, Morales, Rivera y Soto, 2016; Tsang, 2014). Se trata básicamente de consecuencias de orden afectivo y valencia negativa tales como burnout, sensaciones de frustración u otras y que, según la conceptualización que hemos estado utilizando en este trabajo, corresponderían a efectos sobre la dimensión fenomenológica de la mente. También se ha visto que éste énfasis por los resultados ha llevado aparejado prácticas educativas que van en desmedro de la calidad de los aprendizajes, tales como un abordaje superficial de los contenidos o la desestimación de las diferencias entre estudiantes (Falabella, 2016). En este sentido, es factible pensar que, independientemente de la valencia de las emociones observadas en nuestro trabajo, el énfasis en los resultados que observamos en la mayor parte de los significados que explicaron estas emociones, funciona como un vector (representacional) que implícitamente impregna la labor educativa, ejerciendo presión en los estudiantes para alcanzar determinadas metas y generando respuestas afectivas, las cuales podrían llegar a ser incompatibles para alcanzar “aprendizajes reales”.

Por último, cabe hacer mención que las dos categorías que hemos analizado no solo tienen como parámetro ciertos logros académicos sino también determinados comportamientos en virtud de un marco normativo. Al respecto, resulta interesante el

trabajo de Funes (2016) que muestra como las emociones de los profesores se utilizan para efectos de “disciplinamiento”. En esta misma línea, el trabajo de Zembylas (2002) documenta la existencia de diversas reglas propias de la institución educativa que condicionan el comportamiento de sus miembros a través de un esquema jerárquico de autoridad. Estos resultados pueden interpretarse como parte central del “currículum oculto” (Jackson, 2001) debido al carácter implícito que suelen tener las emociones de los profesores.

3.1.2. Ámbito sociocultural epistémico

El énfasis que hemos observado en el ajuste normativo y académico debiera contrastarse también a la luz de las orientaciones contemporáneas sobre la enseñanza y el aprendizaje, pues éstas apuntan en otro sentido, a saber, otorgando especial cuidado a los procesos que se dan en este intercambio, fomentando por tanto su carácter dialógico e interactivo (Coll, Marchessi y Palacios, 2008; Pozo, 2011; Wells; 2001). Con base en esta perspectiva aspectos como la valoración de las diferencias o el cuidado de la convivencia resultan centrales. Al mismo tiempo, estas orientaciones deben entenderse a la luz de las concepciones contemporáneas sobre el conocimiento las cuales, coherentemente con lo señalado, relevan su carácter relacional y construido. Bajo este punto de vista, el conocimiento, lejos de tener como objetivo encontrar una inequívoca “verdad” o una “correcta representación de la realidad” (un producto en definitiva), es asumido como un proceso colectivo que permite construir una determinada realidad a través del diálogo

entre las personas (Wells, 2001). Desde una perspectiva sociocultural se ha hecho hincapié en que lo medular del proceso de generación de conocimiento no radica en las representaciones que se obtiene de éste, entendidas en sí mismas como “entidades estables” que guardan cierta correspondencia con “aspectos del mundo experimentado”²⁸ (Wells, 2001, p. 87). Sea cual sea la realidad que construyamos las representaciones son meros medios para lograr una elaboración conjunta de la realidad (Wells, 2001). Esta manera de entender el conocimiento es muy diferente a la que ha predominado durante el modernismo donde se asumía la existencia de una realidad objetiva, siendo ésta algo así como un espejo de la realidad (Ibáñez, 2001).

Visto de esta forma, es razonable pensar que cada una de estas perspectivas con que se asume el conocimiento, condicionaría la generación de espacios emocionales de enseñanza y aprendizaje muy diferentes entre sí. Uno que conocemos muy bien, caracterizado por buscar modelar o ajustar la mente de los estudiantes en función de “lo que es correcto” y donde, por tanto, el acierto o no con aquello se transforman en experiencias afectivas particularmente intensas, debido al placer o la frustración de haber acertado o no. Y otro, que no conocemos muy bien, pero que muy probablemente se relaciona con vivencias de interés o curiosidad. Por ejemplo, es posible pensar que en este

²⁸ Para Wartofsky (1979) el conocimiento no es reducible a las representaciones sino que éste debe entenderse como la actividad involucrada en el proceso de representar. Si bien “representar” constituye una actividad humana fundamental que permite “sugerir cómo debemos avanzar en nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos” (Wartofsky, 1979, p. xv), no corresponde identificar al conocimiento con “las representaciones”. Éstas, como los signos, las palabras, las teorías u otros, son solo artefactos culturales mediadores utilizados para obtener los fines ya señalados. Y dichos artefactos solamente cobran sentido desde un marco interpretativo elaborado por personas reales en función de determinadas intenciones. Por tanto, el conocimiento no se “localiza” en las representaciones aunque es común que así se suela interpretar, tal como ocurre, por ejemplo, cuando abrimos un libro o miramos un gráfico de barras para “saber algo sobre alguna cosa”

último tipo de espacio el hecho de errar sea vivenciado con asombro, (no necesariamente de valencia negativa), y por tanto, dicha vivencia podría llegar a ser considerada como una oportunidad o una invitación a ampliar los propios marcos de referencia. Por otra parte, en tal tipo de contexto la transgresión a la norma implicaría básicamente un proceso reflexivo orientado a analizar la lógica que hay tras ésta y a fortalecer los compromisos mutuos, más que una acción punitiva orientada a disciplinar al estudiante. Es decir, estamos hablando de ambientes de enseñanza y aprendizaje cuyas dinámicas emocionales serían muy diferentes entre sí.

Por lo tanto, es posible pensar que el predominio de emociones de logro que hemos observado en este trabajo se explique más como fruto de factores políticos y de las concepciones sobre el conocimiento que éstos transmiten (ambos aspectos altamente relacionados), que como características “per se” del trabajo de enseñar. Consecuentemente, más allá del efecto nocivo que tienen sobre el profesor, (que desde ya es en sí mismo un motivo de alerta y preocupación), es razonable pensar que las directrices predominantes estarían provocando paradójicamente una suerte de “oscurecimiento” sobre la noción del conocimiento, puesto que éstas dirigen su atención en determinados estándares (o representaciones), y no en el proceso de construcción conjunta que, según las concepciones contemporáneas, es lo que caracterizaría realmente al conocimiento y al desarrollo de éste. Esta situación se hace aún más preocupante, considerando el valor que ha adquirido la disposición de la información por sobre la gestión de ésta fruto de la globalización y del desarrollo tecnológico. En resumidas cuentas, el predomino de

“emociones de logro” en los espacios estudiados bien podrían ser un indicador más de la crisis que aqueja a los sistemas educativos.

3.2. Influencia de contextos institucionales (establecimientos)

Las emociones de las profesoras con que trabajamos estuvieron referidas a aspectos específicos de los contextos de cada establecimiento, cuestión que se vio en algunos significados asociados a la realidad de vulnerabilidad psicosocial de los estudiantes que manifestaron las dos profesoras correspondientes al establecimiento 2. Paralelamente, en la profesora 1 se pudo ver que uno de los episodios surgió justamente en función de una situación acaecida a propósito de las movilizaciones estudiantiles. Estos resultados, aparte de responder a la lógica del diseño metodológico utilizado, permiten observar la variabilidad de las emociones de las profesoras en relación a contextos educativos específicos, más allá de las similitudes por el hecho de estar gobernados por el currículum escolar. Lo anterior da pie a plantear la presencia de un “nicho emocional idiosincrático” propio de cada establecimiento. La caracterización de tal tipo de nicho o de acervo emocional de cada institución permitiría responder a preguntas tales como ¿Existen emociones (o significados propios de las emociones) vividas por los docentes que de alguna forma caracterizan a cada establecimiento?, ¿Qué significados están asociados a éstas?, ¿Qué consecuencias podrían tener este tipo de emociones sobre aspectos como los procesos de enseñar y aprender, la identidad docente, la cultura escolar u otros? A su vez, cabe plantearse que estas diferencias podrían relacionarse con la presencia de reglas escolares que prescriben, generalmente de manera implícita, qué es lo

que se puede o no se puede sentir y expresar (Zembylas, 2002; 2003b). O bien, el análisis de tales significados podría complementar el estudio de las ecologías emocionales o de las geografías emocionales propuestas por la literatura educativa (Hargreaves, 2001; Zembylas, 2007). Por último, estos resultados permiten fundamentar que el conocimiento que se obtiene de las emociones es muy diferente al tipo de conocimiento que se obtiene de la actividad reflexiva (universal y abstracta), pues tiene un carácter situado o más específicamente “micro situado”. Esto último, se evidencia más claramente en función de los siguientes aspectos.

4. Experiencias de vida, disposiciones y emociones experimentadas en aula

Los resultados construidos muestran el lugar especial que tres de las cuatro profesoras otorgan de manera explícita a los aspectos relacionales para el trabajo de enseñar. Dicha valoración se fundamenta en el establecimiento de una relación agradable con y entre los estudiantes, cuestión que podría ser comprensible a partir de determinadas experiencias personales que relataron las profesoras. Es así como las tres que señalaron esta valoración, relataron experiencias personales que explicarían el desarrollo de dicha actitud positiva. Se trataría de aprendizajes adquiridos al interior de diferentes relaciones en las que participaron a temprana edad (niñez y adolescencia). Ellas fueron reconociendo, que al interior de dichas relaciones aprendieron el valor de generar interacciones positivas para distintos aspectos de su vida interpersonal. Al respecto, no es aventurado suponer

que al tratarse de un tipo de aprendizaje interaccional y cualitativo, la fenomenología cumpliera en dichas circunstancias una función gravitante (Poblete y Bächler, 2016).

Estos aprendizajes son congruentes con el planteamiento de Damasio (1999), que destaca que la manera como se desenvuelven las personas en el ámbito interpersonal depende de los contextos relacionales donde éstas se desarrollaron tempranamente. Asimismo, es necesario considerar la referencia que se ha hecho de la experiencia familiar del profesor como un factor que permitiría comprender sus emociones en el trabajo (Schutz, Autman & William-Johnson, 2009; Sutton y Wheatley, 2009). Además, habría que agregar otros antecedentes más generales que muestran la influencia de variables de temperamento y personalidad relacionados con la respuesta emocional (Kagan, 2011). Asimismo, el aporte que realiza Naranjo (2007), muestra cómo ciertas programaciones emocionales instaladas tempranamente en la vida de los profesores tendrían un efecto directo sobre su experiencia emocional en el trabajo educativo.

No obstante lo referido anteriormente, es importante relevar que la primera profesora se diferenció de las otras tres ya que señaló como condición central para lograr los aprendizajes parámetros relacionales totalmente diferentes, basados en aspectos como la disciplina, el orden y la rigurosidad. Asimismo, se mostró partidaria de mantener una relación jerárquica con los estudiantes. Este contraste nos lleva a reflexionar sobre las diferencias generacionales puesto que ella es significativamente mayor que las otras tres profesoras, estando próxima a su jubilación al momento de realizar el estudio. Tal como la profesora escribe, la formación que ella recibió en su época fue muy diferente a lo que vivieron las otras tres, cuestión que además se intensifica con el tipo de estudiantes de hoy

en día, cuya disposición hacia las personas que ocupan lugares de autoridad ha cambiado radicalmente.

Por otra parte, los resultados construidos con esta profesora nos llevan a reflexionar sobre las consecuencias de haber vivido un maltrato sistemático durante su infancia y adolescencia, relacionado además con su rendimiento académico. Estos resultados podrían ser analizados con los planteamientos de Naranjo (2001; 2005; 2007) pues entregan luces sobre la presencia de aprendizajes tempranos que explicarían, por ejemplo, una disposición a reaccionar de manera autoritaria frente a otras personas. Asimismo, estos datos son congruentes con lo que ha documentado la literatura sistémica sobre la transmisión de pautas interaccionales que explica la repetición implícita de patrones asociados al maltrato (Barudy, 1998). En resumidas cuentas, estos antecedentes nos permiten plantear que pese a la honesta y explícita intención por motivar a sus estudiantes por parte de esta profesora, los aprendizajes relacionales adquiridos por ella tempranamente la impulsarían a actuar de una manera discordante a dichas pretensiones, replicando y validando con sus alumnos patrones análogos adquiridos por ella.

Visto de esta forma, es comprensible el nivel de desazón que se desprende de sus ideas a causa de “no encontrar herramientas para enganchar” a sus alumnos junto con el hecho de que el tipo de episodios emocionales que construimos con ella contenían coincidentemente solo emociones de valencia negativa. ¿Cómo se explica que ella tenga la expectativa de llegar a motivar a los estudiantes recurriendo principalmente al patrón relacional como el que hemos descrito? Evidentemente, dicha forma de verificar la “calidad relacional” es diferente a las otras tres profesoras y posiblemente se explique en

función de sus propias experiencias asociadas, además de los hechos de maltrato, a estándares culturales de una determinada época que dictaminaban la manera “correcta” de relacionarse con los estudiantes. Al respecto, resulta interesante el concepto de “debeísmo” (“shouldist”) propuesto desde la psicoterapia gestáltica que apunta justamente a la dificultad de las personas fruto de los procesos de socialización para conectar con su propia experiencia sentida y también con la de otras personas (Naranjo, 1995), evaluando los hechos principalmente en función de parámetros culturales y dejando excluida la posibilidad de “suspender” dichos parámetros para considerar los propios.

5. Consciencia de los aspectos fenomenológicos de las emociones (autoconsciencia) y cambio cultural en educación

El protagonismo que tendrían los significados que explican las emociones de las profesoras en la génesis de estos estados mentales y su fuerte énfasis en los resultados, nos permite suponer que éstos producirían un discurso emocional (Zembylas, 2002) similar sobre el enseñar y el aprender. Es decir, un discurso que privilegia el producto más que el proceso de aprendizaje y que por tanto se reñirían con las orientaciones educativas contemporáneas sobre el conocimiento y sobre estos procesos, contraviniendo de esta forma lo que, en términos educativos, se declara explícitamente que se desea llevar adelante. Analizado de esta manera, es razonable pensar que el impacto del discurso emocional que surge a raíz de las políticas públicas centradas en los productos y el rendimiento y/o de concepciones sobre el conocimiento como reflejo de realidad bien

podría ser amortiguado en la medida que las docentes contaran con herramientas para hacer conscientes en tiempo real las emociones que dan origen a éstos. Dicha habilidad permitiría detectar los significados respectivos y manejar las expresiones emocionales correspondientes, todo lo cual nos lleva nuevamente a la relevancia de la atención a los aspectos fenomenológicos y corporales de las emociones que experimentan los profesores (Naranjo, 1995). Pese a que es del todo razonable que nos alegremos por los resultados propios o de otras personas (o nos sintamos tristes o frustrados si ocurre lo contrario), también es razonablemente conveniente contar con la posibilidad de modular las expresiones involucradas ante tal tipo de episodios, especialmente para efectos de los procesos de enseñar y aprender. Por ejemplo, aunque un profesor puede sentirse totalmente frustrado y molesto por los magros resultados de uno de sus estudiantes más desventajados²⁹, sería muy nutritivo para el desarrollo de este último, si en vez de observar el ceño fruncido de su maestro, observara un rostro alentador que le transmitiera el apoyo y la confianza que necesita para seguir esforzándose y mejorar su desempeño. Y para poder construir una inflexión comunicativa de ese tipo es fundamental que dicho maestro pueda estar atento al flujo de sus propias emociones o, más precisamente, a los aspectos fenomenológicos y corporales de su vivencia.

De esta forma, el fomento de la autoconsciencia emocional permitiría, si así se requiriera, cuestionar “performativamente” las valoraciones (y los significados) que

²⁹ Cabe destacar que dicha molestia podría ser ocasionada tanto por factores contextuales como la demanda por obtener buenos resultados o por factores individuales como “demandas internas” que surgirían de ciertas disposiciones internalizadas tempranamente.

podieran resultar perjudiciales para el trabajo educativo³⁰, ponderando en consecuencia la expresiones asociadas y recurriendo para ello a mecanismos auto regulatorios (Gross, 1999). Es decir, la toma de consciencia de las emociones en tiempo presente constituye un desafío que bien podría contrarrestar los discursos emocionales que automáticamente se despliegan cuando dicha habilidad está ausente y que, según lo analizado, estarían reforzando los discursos hegemónicos fundados en la lógica mercantil, estructuras verticales de relación y concepciones del conocimiento como reflejo de la realidad. En este sentido, resultan totalmente pertinentes los aportes provenientes de la “pedagogía contemplativa” que hemos mencionado en nuestro marco conceptual (Barbezat & Bush, 2014; Winans & Dorman, 2016) puesto que además de enfatizar la necesidad de prestar atención a las emociones en tiempo real, muestran cómo dicha práctica genera disposiciones compasivas y amables.

Bajo este concepto, la atención en tiempo presente a los aspectos fenomenológicos y corporales que sustentan a las emociones debe entenderse como un recurso importante para la realización de la tarea de enseñar. Dicha concepción se ubica muy lejos de aquéllas que conciben las emociones como hechos ante los cuales solo queda padecerlos y someterse. Al respecto, el planteamiento de Tsang (2014) resulta interesante, cuyo trabajo si bien apunta a las consecuencias emocionales que tienen las políticas de rendición de cuentas sobre los docentes, también señala que las emociones de estos actores no solo deben ser entendidas en base a tales factores macro sociales sino también en relación a

³⁰ Cabe destacar la similitud de este “procedimiento” con la “epoché” o suspensión del juicio descrito por la fenomenología (Osorio, 1998).

otros aspectos de orden individual, rescatando su carácter construido y la condición de agentes reflexivos de los profesores. En este sentido, este autor sugiere que para obtener una aproximación completa sobre el surgimiento de las emociones de los docentes, es necesario considerar su capacidad para actuar sobre ellas y manejarlas.

Este planteamiento releva desde otro ángulo el valor de las emociones de los maestros como una herramienta en sí misma de subversión ante la embestida de las políticas predominantes o ante concepciones del conocimiento que han sido superadas. Y para ello, resulta prioritario dejar de analizarlas “desencarnadamente”, solo como palabras emocionales, y comenzar a asumirlas como hechos empíricos, con sensaciones, significados, texturas y tonalidades diferentes tal como son, por ejemplo, los juegos que realizan los niños en el recreo o los colores de los textos escolares.

III. SUGERENCIAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- Estudio análogo al realizado con profesores hombres y/o otros niveles de enseñanza, otras asignaturas y establecimientos.
- Estudios longitudinales basados en un proceso de investigación acción orientados a indagar efectos de la atención al cuerpo experimentado sobre el aumento de consciencia de las emociones en tiempo presente y su análisis y regulación. Estos estudios podrían incorporar además, variables individuales como temperamento, género, edad, tipo de apego, variables de personalidad, experiencias tempranas u otras; y variables de carácter educativo como concepciones sobre el aprendizaje, asignatura u otros.
- Estudios análogos que comparen contextos educativos centrados en los resultados versus contextos educativos centrados en el proceso.
- Estudios análogos al realizado que consideren diferencias según los diferentes momentos de la clase (planificación, desarrollo y cierre).
- Estudios que consideren también la experiencia emocional de los estudiantes y la interacción profesor estudiante.

IV. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- 1) Limitaciones de tiempo: ocasionadas no solo por los márgenes que tiene el Programa para llevar adelante este estudio sino también aquellos retrasos ocurridos fruto de:
 - a) El proceso de encontrar la muestra adecuada, lo cual se vio afectado debido a que la dirección municipal de educación que se había comprometido formalmente con facilitar el ingreso a cualquiera de los establecimientos de su comuna, cambió radicalmente de opinión cuando se le propuso realizar el estudio con un establecimiento que realizara selección y otro que no lo hiciera. Dicha negativa, generó un retraso de al menos 5 meses de trabajo puesto que fue necesario activar otros contactos y realizar una serie de trámites administrativos con el fin de abrir nuevas alternativas.
 - b) El cambio de rector en el Establecimientos 1 inmediatamente antes de comenzar el trabajo y que provocó que los permisos municipales tardaran dos meses más de lo acostumbrado, lo cual obligó a comenzar el estudio en mayo y no en marzo como se tenía pensado.
 - c) Las paralizaciones estudiantiles ocurridas en uno de los establecimientos y que ocasionaron un retraso de al menos dos meses de trabajo y el consecuente desgaste en el investigador ocasionado por suspensiones que ocurrieron generalmente a horas en que estaban programadas las observaciones en aula, debiendo re agendar en múltiples ocasiones.

d) Problemas de salud en una de las profesoras del Establecimiento 2 que retrasó en dos meses el proceso de trabajo con ella.

Estas limitaciones de tiempo, afectaron principalmente al proceso de instalación de los dispositivos de investigación una vez conseguidos los establecimientos, impidiendo generar un proceso de marcha blanca más largo con el fin de poder identificar con más precisión los episodios, situación que habría sido ideal, considerando de que se trataba de un diseño no utilizado antes.

Asimismo, la premura por comenzar la investigación que afectó el trabajo en ambos establecimientos, además de un escenario de convulsión ocasionada por las movilizaciones en el Establecimiento 1, impidió generar un óptimo proceso de involucramiento previo con las direcciones respectivas, provocando que el avance del estudio quedara en manos de la buena voluntad de las profesoras y de sus obligaciones laborales. Esta situación implicó no poder manejar de manera óptima las latencias de tiempo entre cada episodio que logramos construir con las profesoras y las entrevistas respectivas. Asimismo, en el Establecimiento 1, las diversas reuniones del cuerpo docente realizadas de manera reactiva a las movilizaciones estudiantiles, asociadas además a la instalación del nuevo rector, perjudicó negativamente el agendamiento de las entrevistas.

2) Lapso de tiempo entre el episodio y cada entrevista: Las entrevistas fueron realizadas en la medida que se fueron construyendo los episodios. Sin embargo, muchas de las veces el tiempo transcurrido entre los episodios y las entrevistas fue más de lo

esperado debido a múltiples causas tales como demandas laborales de las profesoras, asuntos personales, enfermedades, suspensiones de clases, entre otras. Esta situación puede haber ocasionado olvido en el detalle de las sensaciones experimentadas.

- 3) Ausencia de uso de recursos audiovisuales: La posibilidad de utilizar recursos audiovisuales para el análisis de los episodios fue descartada debido a las limitaciones de tiempo ya señaladas y a la tardanza que podría implicar la tramitación de los permisos correspondientes.
- 4) Resultados no generalizables: Por su naturaleza, la investigación cualitativa y el diseño de casos si bien permite abordar en profundidad los fenómenos estudiados, no permite generalizar los resultados al universo de casos, esto es a las profesoras de la Región Metropolitana.
- 5) Enfoque individual: El trabajo abordó las emociones de los profesores principalmente de una forma individual a fin de dar cuenta con claridad de sus aspectos constituyentes, incorporando el rol que juegan las sensaciones y superando la descripción realizada hasta ahora solo a través de palabras emocionales. No obstante, fruto de esta decisión no se profundizó en los procesos interaccionales al interior de los cuales éstas surgieron, incorporando en el análisis el comportamiento y las emociones de los estudiantes implicados en ello.
- 6) El estudio se focalizó solo en la experiencia consciente de las emociones y no consideró en su diseño original la exploración en detalle una aproximación de la vivencia no consciente de éstas ni tampoco la conexión entre ambos niveles experienciales, cuestión que si bien constituye un aspecto medular sobre ésta área de

interés, es de un nivel mayor de complejidad y para lo cual creemos que resulta fundamental el trabajo realizado en este estudio.

- 7) No se consideró en el análisis la influencia de variables de las profesoras como temperamento, estilo de apego u otras variables que podrían haber influido en el surgimiento de sus emociones.

**CAPITULO SEIS: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y
ANEXOS**

I. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolfi, G., Couto, J., Richter, F., Decety, J., Lopez, J., Sigman, M., Manes, F. y Ibañez, A. (2017). Convergence of interoception, emotion, and social cognition: A twofold fMRI meta-analysis and lesion approach, *Cortex*; 88; 3-2017; 124-142.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Inicio - Agencia de Calidad de la Educación*. [material descargado de internet] Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl> [Recuperado el 20 de Septiembre de 2019].
- Agacino, R. (2013). Las anomalías del proyecto neoliberal y las opciones para un poder político-social emergente ¿Dónde está el poder? *Materialismo histórico*, 3. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=169063>
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilera, F. (2015). Economía y naturaleza humana, volviendo a Smith y Marx. *Revista latinoamericana*, V 14, N°41, p. 225-276.
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-739.
- Albornoz, N. (2015). *El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente. Un análisis crítico de los discursos docentes pertenecientes a cuatro liceos de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional.
- Albornoz, N., Silva, N. & López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión

- educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(N° Especial), 81-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alibali, M. & Nathan, M. (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence From Learners' and Teachers' Gestures, *Journal of the Learning Sciences*, 21:2, 247-286, DOI: 10.1080/10508406.2011.61144
- Andreu, J. (coordinador) (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla: Centro de estudios andaluces.
- Anon, (2019). [material descargado de internet] disponible en: http://www.opech.cl/prensa/tematicas_2007/conflictos_educativos/07-06-MOVILIZACION%20SECUNDARIOS%20%20-informe%20de%20prensa%20OPECH-%20%20junio%202007.pdf [recuperado el 20 de Septiembre de 2019].
- Aremu, A., & Moyosola, J. (2012). Effectiveness of emotional intelligence training in
- Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2015). Corporalidad docente: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno, *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2) pp. 162-179. Artículo de reflexión DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a10> Citación:
- Assaél, J, Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). *La empresa educativa chilena. Educação & Sociedade, Campinas*, 32(115), 305-322.
- Atkinson, T. y Claxton, G.. (2010). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

- Bächler, R. (2016). *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bächler, R. y J. Pozo (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39:2, 312-348.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Barbezat, D. y Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education. Powerful methods to transform teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Barrett, L. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2): 266–281.
- Barrett, L. (2006). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 10, No. 1, 20-46.
- Barrett, L., Mesquita, B., Ochsner, K., & Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology* (56), 373-403. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085709
- Barrett, L. (2011). Constructing Emotion. *Psychological Topics* 20 (2011), 3, 359-380.
- Barrett, L. & Russell, J. (2015). *The Psychological construction of emotion*. New York: The Guilford Press.

- Barrett, F. Lewis, M. & Havilant-Jones J. (edit.) (2016). *Handbook of emotion*. Fourth edition. New York: Guilford Express
- Barrett, L. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. V. 12, No. 1.
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Cómo se construyen las emociones. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Becker, S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43 (2014) 15e26
- Becker E., Keller M., Goetz T., Frenzel A. & Taxer J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*. 6:635. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00635
- Belli, S. e Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, v. 39, n. 2, 139 -151
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje*. Tesis doctoral, Departamento de psicología social. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Belli, S. (2011). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, Vol. 18 (2): 15-42.
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Berolegui, Carlos. Filosofía de la mente: Visión panorámica y situación actual, *Revista realidad, III*, 2007, 121-160.
- Bisquerra, R. (2018). *El universo de las emociones*. Madrid: Pau
- Boiger, M., Ceulemans, E., Leersnyder, de J., Uchida, Y., Norasakkunkit., V., Mesquita, B., (2018). Beyond essentialism: Cultural differences in emotions revisited. *Emotion*, Vol 18(8), Dec 2018, 1142-1162.
- Bolívar, O., Castro, J, Díaz, G., Peñaloza, C. (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*.
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos Afectivos*, Madrid: Morata.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers, *Psychology in the Schools*, Vol. 47(4).
- Brackett, M., Floman, J., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: theory and practice*, V. 19, No. 6, 634–646.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva* (J. C. Gómez & J. Linaza, Trads.; Título original: *Acts of meaning*). Madrid, España: Alianza
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bullough, R. & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity, *Teachers and Teaching*, 15:2, 241-256.
- Bullough, R., (2012). Cultures of (Un)happiness: teaching, schooling, and light and dark humor. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18:3, 281-295.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Barrocal, P. (2010). Docentes Emocionales Inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, 13 (1), 41-49.
- Cáceres, (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol. II / 2003 (pp. 53 - 82) DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3
- Carnoy, M. (1998). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Make for Better Education? *Comparative Education* 2(3), 309-337.
- Casanova-Sotolongo, P., Casanova-Carrillo, P y Casanova-Carrillo, C. (2004). La memoria. Introducción al estudio de los trastornos cognitivos en el envejecimiento normal y patológico. *Revista de neurología*, 38 (5): 469-472.

- Chalmers, D. (1999). *La mente consciente. En busca de una teoría fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Chan, A., Chen, K., and Chong, E. (2010). “Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong,” in *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists*, Vol 3, Hong Kong.
- Charland, L. (2005). The Heat of Emotion. Valence and the Demarcation Problem. *Journal of Consciousness Studies*, 12, No. 8–10, 2005, pp. 82–102
- Chen, J. (2015). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55 (2016) 68-77.
- Chóliz, M. y Tejero, P. (1994): Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 89-94.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*, www.uv.es/=choliz
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (comps), (2008). Desarrollo psicológico y educación. *Vol.2 Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colmenares, J. (1994-1995). Intervención psicosociológica y ergonomía. *Energía, carácter y sociedad*, Vol. 12 y 13 (1 y 2), pp. 55-70.
- Colomeischi, A. (2015). Teachers` Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067 – 1073.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, 2006, pp. 118-129.

- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R., (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 2008, Vol.17, N° 1, 29-39
- Cornejo, R. (2012). *Nuevo sentidos del trabajo docente. Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de doctor en Psicología. U. de Chile.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 14, N° 2, 2015, 72 – 83.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en datos cualitativos. *Educación y ciencia*. Nueva época Vol.1, N1(15), p. 77-82.
- Crittenden, P. (2006). A Dynamic-Maturational Model of Attachment ANZJFT, Volume 27 Number 2, pp. 105–115.
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Santiago: Andrés Bello.
- Day, Ch. & Qing, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness, (15-32), en Paul Schutz y Michelinos Zembylas, *Advances in Teacher Education, The Impacts on Teachers' Lives*. N. York: Springer.
- De Brigard, F. (2017). El problema de la conciencia para la filosofía de la mente y de la psiquiatría. *Ideas y Valores*, 66 (Sup. N.º3), 15-45.

- De Sixte, R. & Sánchez, E. (2012) Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35:4,483-496
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Denzin, N. (2009). *On understanding emotion*. New Jersey: Transaction Publishers
- Di Fabio, A. & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of italian high school teachers. *Social behavior and personality*, 36(3), 315-326.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N 1: 113-135, 2005.
- Doyle, W. (1986). Classroom, organization and management, en M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York:Mac Millan.
- Duncan, S. & Barrett, L. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and Emotion*, 2007 September ; 21(6): 1184–1211.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-109). Barcelona, España: Horsori.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: JC Sáez. Sexta edición
- Ekman, P. (1985). *Telling Lies*. Nueva York: Berkley Books.

- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual review of Psychology*, 30, 527-574.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1982). What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? En P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face* (2a ed., pp. 39-55). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face of emotions. *Journal of personality and social psychology*, 17 (1971), 124-129.
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K, Rowse, G., Hanley, P. & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis *Mindfulness* (2017) 8:1136–1149.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). How Is Education Possible When There's a Body in the Middle of the Room? *Curriculum Inquiry*, 34:1, 9-27.
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, ene.-feb. 2015; 23(1):139-147 DOI: 10.1590/0104-1169.3498.2535
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002) Love, Body and Change: A teacher's narrative reflections, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 3:1, 53-69
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work, *Journal of*
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile, discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.

- Fardella, C., Sisto, V. Morales, K. Rivera, G. y Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psykhé* 2016, 25(2), 1-11 ISSN 0717-0297 doi:10.7764/psykhe.25.2.789 www.psykhe.cl
- Ferrater, J. (2014). *Diccionario abreviado de filosofía*. Santiago: Debolsillo.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*_ 2001 March ; 56(3): 218–226.
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions, en R. Pekrun. & L. Linnenbrik-Garcia (Ed), *International Handbook of Emotions Education*, 494-519. New York: Routledge.
- Frenzel, A. Goetz, T., Stephens, E., Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. En P. Schutz. & M. Zembylas (Ed.), *Advances in teacher emotion research. The impact on the teachers' live*. (pp. 129-152). New York: Springer.
- Fried, L. Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research, *Issues in Educational Research*, 25(4).
- Fuchs, T. (2013). The Phenomenology of Affectivity. En *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry* Edited by K.W.M. Fulford, M. Davies, Richard G.T. Gipps, G. Graham, J. Z. Sadler, G. Stanghellini, and T. Thornto, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199579563.013.0038.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, pp.1-2.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Funes, S. (2016). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*. 1-14.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gallegos, O. (2005). *Relatos de vida de profesoras de educación general básica: Significados de su rol*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención currículum y comunidad educativa.
- Gallo, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*. Vol. 38 (Julio 2006), pp. 46-61.
- García, P. (2014). La perspectiva de primera persona como metodología de estudio en filosofía de la mente desde John R. Searle. *Revista de Investigación de la UCSP*, 2014, 5, 5, pp. 29-46.
- Gendlin, E. (1999). *El focousing en psicoterapia: manual del método experimental*. Barcelona: Paidós
- Gendron, M., Roberson, D., Vyver, van der J. & Barrett, L. (2014). Cultural relativity in perceiving emotion from vocalizations. *Psychological Science*, 25, 911–920. (Original DOI: 10.1177/0956797613517239)
- Ghanizadeh, A. & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, Vol. 10, Iss. 2, 139-150.

- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, O. y Callejas, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1, 96-117, www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
- Gross J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). European Journal of Psychology of Education, 30:385. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, pp. 835-854
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1:4, 315-336, DOI: 10.1080/1360312980010401
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotion: teacher's perceptions of their interaction with students. *Teaching and teacher Education* 16 (2000) 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record* Volume 103, Number 6, December 2001, pp. 1056-1080
- Hargreaves, A. (2003b). La política emocional en el fracaso y el éxito escolar. En Á. Marchesi & C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 229-254). Madrid, España: Alianza.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 967–983.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Horgan. T. & Tienson, J. (2002). The Intentionality of Phenomenology and the Phenomenology of Intentionality. En David J. Chalmers (ed.), *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings* . Oup Usa. pp. 520—533.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. M. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación, *Pensamiento Educativo*. Vol. 35 (diciembre 2004), pp. 292-310.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa, *Estudios Pedagógicos*, N° 27, 2001, pp. 43-53.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad, verdad, política*. Barcelona: España.
- Ibáñez, T. (2003). *La construcción social del socioconstruccionismo: Retrospectiva y perspectivas*. *Política y Sociedad*, 40(1), 155-160.
- Íñiguez-Rueda, L. (1999). *Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales*. *Atención primaria*, 23(8). Recuperado de IC+Bases+Teóricas+y+Conceptos.pdf

- Jackendoff, R. (1998). *La consciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind* 9:188-205.
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. & Inglés, C. J. (2002). The Matson of social skills with youngsters. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Kagan, J. (2011). *El temperamento y su trama. Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kashdan, T. Barrett, L., & McKnight, P. (2015) Unpacking Emotion Differentiation: Transforming Unpleasant Experience by Perceiving Distinctions in Negativity. *Current Directions in Psychological Science* 2015, Vol. 24(1) 10–16.
- Keller, M., Chang, M., Becker, E., Goetz, T. y Frenzel, A. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*. V 5, art 1442.
- Keller, M., Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R., and Hensley, L. (2014b). "Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study," in *Teacher Motivation: Theory and Practice*, eds P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (New York: Routledge), 69–82.
- Lathner, J. (1978). *Fundamentos de la Gestalt*. Santiago: Cuatro Vientos.

- Le Doux, J. (1998). *The Emotional Brain*. New York: Touchtone Ed.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J., Schutz, P., Vogl, E. & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*. V.19, Issue 4, 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. & Menéndez, P. (1992). Salud mental de los adolescentes Asturianos. *Psicothema*, 4(1), 21-46.
- Levine, E. (2011). *Emotion matters: exploring the emotional labor of teaching*. Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy
- Lieberman, M. (2019). Boo! The consciousness problem in emotion, *Cognition and Emotion*, 33:1, 24-30, DOI: 10.1080/02699931.2018.1515726.
- Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West Nangyeon Integrative *Integrative Medicine Research*, Volume 5, Issue 2, June 2016, 105-109, <https://doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>
- López de Maturana, S. (2010). Historias de Vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº3, p. 149-164.
- Magdalena Bosch, (2011). La intencionalidad que recuperó Bretano, Actes del Primer Congrés Català de Filosofia / [coordinació de les Actes: Andreu Grau i Ignasi

Roviró]; [edició a cura de: Josep Monserrat]

<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000221/00000066.pdf>Fernández.

Martínez-Álvarez, L., González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la ef y el deporte* | N°18(3) sept. – dic. 2016,259-275 | E-ISSN:1989-7200

Mascolo, M., Fischer, K., y Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. En R. J. Davidson, K. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Science* (375-408). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Matson, J., Rotatori, A. & Helsel, W. (1983). Development of a ranting scale to measure social skills in children: The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research Therapy*, 21(4), 335-340.

Mejía, M. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, (28). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204923.pdf>

Mejía, M. (2008). Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el evento *Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias*. Medellín, Colombia.

Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un Análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 49, 2016, pp. 13-38.

Mineduc, (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Centro de Estudios Mineduc.

- Moreira, V., Saboia, A., Beco L., y Soares, S. (1995). Psicoterapia fenomenológica existencial. Aspectos teóricos de la práctica clínica con base en las competencias. *Psykhe*, vol 4, 2, 1995.
- Moreno, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. *Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología.*
- Morin, E. (1982). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.
- Moya, C. (2006). *Filosofía de la mente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccionista, *Revista de Psicología Social*, 14:2-3, 131-144, DOI: 10.1174/021347499760259903
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, Vol 11, 2, pp. 56-76. 20B.
- Naranjo, C. (1995). *La vieja y la novísima gestalt. Actitud y práctica*. Santiago: Cuatro vientos.
- Naranjo, C. (2001). *Carácter y Neurosis. Una visión integradora*. Vittoria-Gasteiz: La Llave.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar el mundo para cambiar la educación*. Santiago: Índigo.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Neophytou, L., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä (Eds.), *Navigating in educational contexts* (pp. 207–224). Rotterdam: Sense.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press, Berkeley.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS*, vol. 111, no. 2, 646–651, Volume 3, Number 6, December 2001, pp.1056-1080.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Oatley, K. (2004). *Emotions A Brief History*, Blackwell Publishing. Malden: Blackwell Publishing
- Osorio, F. (1998). El método fenomenológico. *Cinta moebio* 3: 50-63.
www.moebio.uchile.cl/03/frprin03.htm
- Panadero, E. y Monereo, C. (2014). Using shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between higher education teachers and students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 241-262. no. 32 <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13121>
- Pekrun, R. & Linnenbrik-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions Education*. New York: Routledge.

- Pekrun, R. Frenzel, A. & Goetz, T. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to *Emotions in Education*. En P. Schutz and R. Pekrun. *Emotion in education* (Ed.). pp. 13-36, Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5:229–269.
- Phelps, E. & Sharot, T. (2008). How (and why) emotion enhances the subjective sense of recollection. *Current Directions in Psychological Science*, 17, issue 2, pp. 147-152.
- Poblete, O. y Bächler, R. (2016). Interacción y emoción: una propuesta integradora. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* 2016, Vol. XXV, N°1, 57-66.
- Poblete, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14 ISSN 0717-0297 <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Pozo, J. (2008). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2011). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.

- Price C. and Hooven C. (2018). Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT). *Front. Psychol.* 9:798. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00798
- Rastegar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among. *Iranian EFL teachers System* 37 (2009) 700–707.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [4 de Marzo de 2019].
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, n°22, CIDPA Valparaíso, Agosto 2005, pp. 95-110.
- Reid, Z. & Sayed, S. (2016). Perceiving emotions, facilitating thought, and promoting growth: Using emotional intelligence as an effective teaching technique in the freshman composition classroom (Review), *International Journal of Humanities Education*, Volume 14, Issue 2, June 2016, Pages 11-27
- Rivera, F. (2013). *Efecto de un programa de entrenamiento en Mindfulness en el desarrollo de habilidades psicoterapéuticas*, Estudio descriptivo-relacional desde la Perspectiva de Psicólogos Clínicos de la Región Metropolitana. U. de Chile
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C. (1998). Emoción y Cognición. James, 100 años después. *Anuario de Psicología*, vol. 29, no 3,3-23.

- Rodríguez, M. (2015). Representación social de la noción de felicidad en estudiantes y profesionales de educación y salud de Chile e Italia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 271-286. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5>.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. y Fernández-Barrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1) (2017), 91-106.
- Romero, S., Rubio-Quintanilla, F., Baser, M. Serrano, R. y Pastor, M. (2015). Influencia cultural y universalidad en la expresión de las emociones Una revisión sistemática de estudios recientes. *Ágora de Salud*. Vol. I. ISSN: 2443-9827. DOI:<http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.7> - pp. 97-112
- Rosenberg, E. (1998). Levels of Analysis and the Organization of Affect Review of General Psychology. *Review of General Psychology*, 1998, Vol. 2, No. 3, 247-270
- Rosenthal, D. (1994). Identity theories. En S. Guttenplan, *A companion to the Philosophy of Mind* (pags. 340-351). Oxford: Blackwell.
- Rosselló, J. & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero & F. Martínez (Eds.) *Motivación y emoción*. (pp. 95-137). Madrid/BuenosAires/México/Nueva York: McGraw-Hill.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Runnquist, E. & Nubiola, J. (2011). Signo. En Luis Vega and Paula Olmos (ed.), *Compendio de Lógica, argumentación y Retórica*. Editorial Trotta. pp. 550-557

- Russell, J. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review* , Vol. 110, No. 1, 145–172
- Russell, J. (2009). Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition and emotion*, 2009, 23 (7), 1259-1283.
- Ryan, S., Von der Embse, N., Pendergast, L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: the role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and teacher education* 66, 1-11.
- Salgado, J. y Leria, F. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria CES *Psicología*, vol. 11, núm. 1, jan-jun, 2018, pp. 69-89
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies* 4/2015, 10-26.
- Sassenfeld A. y Mondaca, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial*, Vol. XV N°1: Pág.89-104.
- Scarantino, A. (2015). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science (pp. 3- 48). En L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Havilant-Jones (editores), *Handbook of emotion*. Fourth edition. New York: Guilford Express.

- Schön, D. (2010). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schutz, P. y Zembylas, M. (2009). Research on Teachers' Emotions in Education: Findings, Practical Implications and Future Agenda en Paul Schutz y Michelinos Zembylas, *Advances in Teacher Education, The Impacts on Teachers' Lives*. N. York: Springer.
- Schutz, P. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego: Elsevier.
- Schutz, P. & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research. The impact on the teachers' live*. Springer.
- Schutz, P. (2014) Inquiry on Teachers' Emotion, *Educational Psychologist*, 49:1, 1-12, DOI:[10.1080/00461520.2013.864955](https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955)
- Schutz, P., Aultman, L. & Williams-Johnson, M. (2009). Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions, P.A. Schutz and M. Zembylas (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*.
- Searle, J. (2017). *El misterio de las consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Searle-White, J. & Crozier, D. (2011). M.F.A. Embodiment and Narrative: Practices for Enlivening Teaching: Transformative Dialogues: *Teaching & Learning Journal* Volume 5 Issue 2 November.
- Serra, J. (2014). Justificar, fundamentar y pensar: una reflexión sobre el uso de las bases fenomenológico existenciales en el enfoque humanista en psicología. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 159-174.

- Sisto, V., y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas - Modelando docentes en el contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação* 49, 3-23.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, Issue 4, May, Pages 1059-1069.
- Sroufe, A. (2000). Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años. Oxford: University Press
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research, *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 4, December
- Sutton, R. y Harper, E., (2009). Teachers' Emotion Regulation en L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 389-401.
- Tarruella, N. y Rodríguez, L. (2008). La mirada en la organización corporal del/la docente, *Revista Pilquen*, Año X, Nº 5, 1-5.
- Taxer, J. y Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49 (2015) 78-88.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Timostsuk, I., Kikas, E. & Normak, N. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods, *Educational Studies*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674>.
- Tsang, K. (2014). A review of current sociological research on teacher's emotions: the way forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 4(2), 241-256.
- Tsang, K. & Kwong, T. (2016). Emotional Experience of Caam in Teaching: Power and Interpretation of Teachers' Work. *Frontiers in Psychology*. 7: 1400, p. [1-11](#).
- Uitto, M., Jokikkoko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and teacher education* 50, 124-135.
- Valenzuela, C. (2017). *Taller Introductorio a la Entrevista Micro-fenomenológica: Una herramienta para el estudio de la experiencia*. Presentación utilizada durante el taller del mismo nombre, realizado por el "Centro de Estudios Argumentación y Razonamiento" de la Universidad Diego Portales, Chile, durante Abril de 2017.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Wartofsky, M. (1979). *Models, representation and scientific understanding*. Boston: Reidel.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. & Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona, España: Herder.

- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós
- Wiens, S. (2005). Interoception in emotional experience. *Current Opinion in Neurology*: August 2005 - Volume 18 - Issue 4 - p 442–447
- Wilson Díaz, (2013). El criterio de mental en Franz Brentano. *Revista de estudiantes de filosofía*, n°1, 95-106.
- Winans, A. & Dorman, E. (2016). Contemplative Engagement with Emotion: Embodied Strategies for Transformation and Change, (95-109). En Michelinos Zembylas & Paul Schutz (Ed.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-29049-2_1
- Yannoullas, S. (1992). *Revista Brasileña Estudios Pedagógicos*. v73, n 175, p 497-521.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence, *Teachers and Teaching: theory and practice*, DOI: [10.1080/13540602.2014.995482](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482)
- Zembylas, M. (2001). Paralogical Affirmation of Emotion's Discourse in Science Teaching. *Counterpoints*, Vol. 150, teaching science in diverse settings: marginalizeddiscourses and classroom practice, pp. 99-128
- Zembylas, M. (2002). Constructing Genealogies of Teachers' Emotions in Science Teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 39, N°1, 79-103.
- Zembylas, M. (2003a). Caring for teacher emotion: reflections on teacher Self-development. *Studies in Philosophy and Education* 22: 103–125, 2003.

- Zembylas, M. (2003b). Emotion and teacher identity, a poststructural perspective. *Teacher and Teaching: Theory and practice*, Vol. 9, No. 3, 213-237.
- Zembylas, M. (2003c). Interrogating "Teacher identity, emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, Winter 2003, Volume 53, Number 1.
- Zembylas, M. (2003d). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, *Teachers and Teaching*, 9:3, 213-238, DOI: 10.1080/13540600309378
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education* 20 (2004) 185–201
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Zembylas, M. (2007a). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2007) 355–367.
- Zembylas, M. (2007b). Theory and Methodology in Researching Emotions in Educations. *International Journal of Research & Method in Education*, 30, pp. 57-72.
- Zembylas, M. & Shutz, P. (eds.) (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-29049-2_1
- Zenteno-Osorio, S. y Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

Zhang, Q. & Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education, *Communication Education*, 57:1, 105-122.

II. ANEXOS

ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA “ANÁLISIS DE EPISODIOS”

NIVEL EPISÓDICO

A) Descripción del episodio

1. ¿Cómo ocurrieron los acontecimientos en ese momento?
2. ¿Qué estaba ocurriendo en ese momento?
3. ¿Cómo le llamaría a la emoción que sintió?

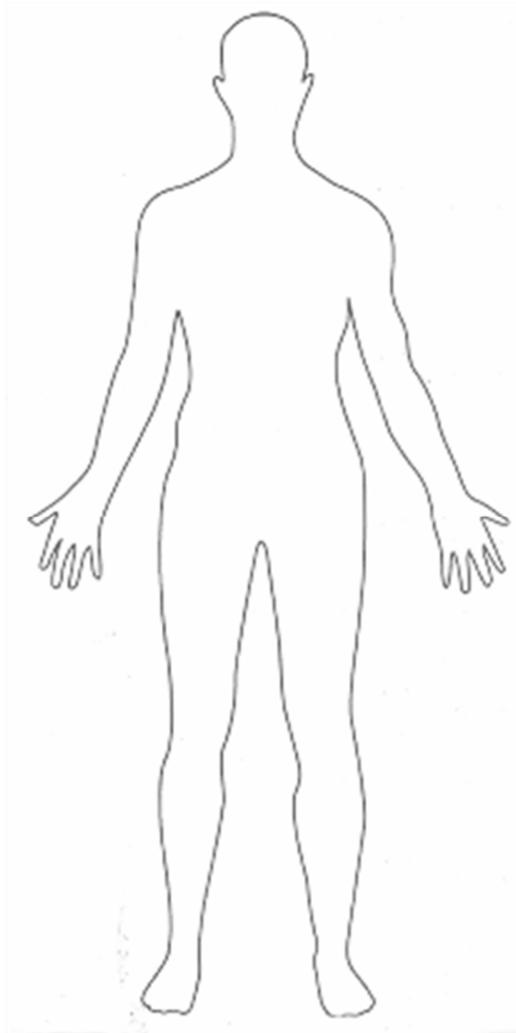
B) Aspectos Micro fenomenológicos

4. Si me permite, deje venir lo que experimentó en dicho momento, ¿Cómo fue lo que sintió?
5. ¿Experimentó sensaciones? ¿Cuáles?
6. ¿Cómo caracterizaría Ud. dichas sensaciones?
7. ¿Fue de su agrado lo que sintió?
8. ¿Qué tan clara fue la sensación que experimentó?, ¿Qué le hace pensar que fue así?,
9. ¿Qué tan intensa fue esa sensación?,
10. ¿En qué parte de su cuerpo ubica Ud. la sensación que experimentó?,
11. ¿Podría señalar esa sensación en la silueta? (ver imagen).

NIVEL REFLEXIVO

12. ¿Qué fue lo que provocó su emoción? ¿Por qué cree Ud. que sintió dicha emoción?
13. ¿Qué aspecto influyeron en el surgimiento de la emoción?, ¿De qué forma?
14. ¿Qué ideas tiene Ud. sobre la emoción que sintió?, ¿Qué tan frecuentes serán en el trabajo educativo?, ¿Ayudarán al trabajo educativo?, ¿Por qué?
15. ¿Qué factores culturales pueden haber influido sobre la emoción que experimentó?, ¿De qué forma?
16. ¿Sus experiencias de vida habrán influido sobre la emoción que experimentó o sobre su manera de reaccionar?, ¿De qué forma?

ANEXO 2: FICHA DE REPORTE



Nombre de la profesora:

Fecha del episodio:

Título del episodio:

Vista (de frente/de espalda):

Nombre de la emoción:

Intensidad (1 a 5):

Valencia (+/-)

Duración percibida:

ANEXO 3: PAUTA ENTREVISTA “ASPECTOS BIOGRÁFICOS”

1. Antecedentes familia de origen
 - Miembros, ocupación, calidad relacional, eventos relevantes, valores, etc.

2. Antecedentes grupo familiar actual
 - Miembros, calidad relacional, eventos relevantes, valores etc.

3. Profundización de antecedentes referidos durante entrevista episódica
 - Actores relevantes
 - Episodios relevantes
 - Conexión de estos antecedentes con episodios vividos en aula

ANEXO 4: PAUTA DE ENTREVISTA “ANTECEDENTES INSTITUCIONALES”

1. Historia del establecimiento, hitos relevantes.
2. Dependencia administrativa y financiamiento.
3. Características de infraestructura y equipamiento.
4. Características generales sobre el funcionamiento del establecimiento (jornadas, cantidad estudiantes, jefaturas)
5. Características de los estudiantes y sus familias.
6. Características de los cursos con que los se trabaja en la investigación.
7. Principales problemáticas de estudiantes y familias.
8. Características del equipo docente y paradocente. Fortalezas y debilidades.
9. Calidad de las relaciones en el equipo.
10. Principales desafíos actuales.

ANEXO 5: HOJA DE REGISTRO EN SALA

Día/fecha:

Establecimiento:

Profesora:

Curso:

N ^a	Hora	Descripción	Observaciones	Expresión	Acciones

ANEXO 6: RESULTADO DEL PRE ANÁLISIS

A continuación se expone el resultado obtenido del pre análisis. Éste permitió detectar cuatro grandes temas: las emociones de profesores, aspectos personales de la profesora, el trabajo del profesor, otros actores educativos y contexto. Estos temas pudieron ser subdivididos. A continuación se exponen en detalles estas divisiones y subdivisiones.

1. Emociones de profesores. Alude a significados y referencias sobre emociones de profesores, aspectos fenomenológicos y la acción asociada a ésta. Se divide en las siguientes subcategorías:
 - a) Emociones: Significados que hacen referencia a emociones de profesores, sea de manera específica (pe., “sentí rabia cuando los estudiantes estaban interrumpiendo”) o de manera genérica (pe. “las emociones son como un motor para mi trabajo”). Principalmente hacen referencias a emociones experimentadas por las profesoras aunque incluye también referencias a emociones experimentadas por la categoría amplia de profesores.
 - b) Explicación de la emoción experimentada: Explicaciones sobre el surgimiento de la emoción experimentada por la profesora durante un episodio (pe. “sentí satisfacción porque obtuvieron una buena evaluación”). Constituyen un tipo particular de significados puesto que señalan de manera precisa el objeto (o “causa”) que explican el surgimiento de la emoción. Esta subcategoría tiene un valor conceptual especial dado los significados referidos aluden muy posiblemente al “objeto intencional” de cada emoción reportada.
 - c) Expresión emocional: Significados que hacen referencia a la expresión emocional de la profesora, sea en relación a emociones específicas (pe. “no quise mostrar mi enojo”), o en relación a emociones entendidas genéricamente (pe. “no es bueno expresar la rabia”). Cabe destacar que con “expresión” se hace referencia al proceso de mostrar o reflejar una emoción, sea de manera verbal o no verbal.
 - d) Orientación a la acción: Descripciones y significados relacionados con las acciones que realiza la profesora inmediatamente después de experimentar la emoción vivida en el episodio.
 - e) Fenomenología: Descripciones relacionadas con los aspectos fenomenológicos y/o corporales. Se incluyen las sensaciones experimentadas, valencia, intensidad y también las referencias a los nombres de la emoción experimentada (por ejemplo, “sentí rabia”, “sentí un tirón en la espalda”).

2. Profesora: Significados asociados a la persona de la profesora. Aluden a planteamientos personales y aspectos de su biografía.
 - a) Personal: Significados que de manera explícita aluden a planteamientos personales de las profesoras (Por ejemplo, “yo creo que estamos en una década de cambios” o “yo tengo mis principios bien claros”).
 - b) Biografía: Relatos y significados relacionados con aspectos biográficos de la profesora entrevistada.
3. Trabajo de profesor: Significados relacionados con el trabajo del profesor.
 - a) Laboral: Significados que aluden aspectos laborales de las profesoras (Por ejemplo, “el trabajo del profesor es pesado”).
 - b) Enseñanza: Significados que aluden a la tarea de enseñar. Refieren específicamente a aspectos pedagógicos o didácticos, es decir, relacionados de manera específica a la labor formativa y al proceso de enseñar (por ejemplo, “el refuerzo positivo es muy importante”), a características de alguna asignatura (por ejemplo, “matemática es una asignatura estructurada”), al manejo disciplinario, entre otros.
4. Otros actores educativos: Significados relacionados con estudiantes, apoderados y con docentes. En el caso de estos últimos se hace referencia a docentes de manera general o específica donde no se incluye a la profesora.
 - a) Estudiantes: Significados que aluden a aspectos relacionados con los estudiantes de manera individual o como colectivo. Incluye significados sobre la experiencia y expresión emocional de éstos.
 - b) Apoderados: Significados que aluden a padres o apoderados de los estudiantes o a la realidad familiar de éstos. Incluye significados sobre la experiencia y expresión emocional de éstos sin que se incluya la experiencia de la profesora.
 - c) Docentes: Significados que aluden a otros docentes, sea de manera general o particular.
5. Contexto: Significados relacionados con el contexto interpersonal, social y cultural en el cual se realiza el trabajo pedagógico de la sala de clases.
 - a) Relaciones: Significados o descripciones que aluden a la relación con estudiantes, entre estudiantes, profesores o apoderados. Refieren a aspectos relacionales tales como la confianza, respecto, la tolerancia u otros (pe, “para mí es muy importante el buen trato”, “ella fue muy violenta con sus compañeros”), o descripciones circulares de una determinada interacción (pe.: “ellos se enojan cuando yo los reto”).

- b) **Institución:** Significados que aluden a aspectos vinculados con el establecimiento, sean sobre su organización o estructura.
- c) **Sistema educativo:** Significados que aluden al sistema educativo nacional.
- d) **Sociedad:** Significados que aluden a aspectos relacionados con la sociedad o la cultura, tales como valores, características generacionales, entorno tecnológico, u otros.

ANEXO 7: COMPARACIÓN ENTRE DESCRIPCIONES DE EMOCIONES

1. Comparación entre profesoras en las descripciones de sus emociones

A continuación se muestra el resultado del análisis de contenido realizado sobre las descripciones de los aspectos fenomenológicos que hicieron las profesoras de sus emociones. Este análisis arrojó diferencias evidentes entre emociones que, bajo un enfoque tradicional de clasificación en base a palabras emocionales, podrían haber sido consideradas como similares.

1.1. Procedimiento utilizado para clasificar las emociones

Para realizar este análisis, se construyó una clasificación de las emociones descritas por las profesoras. Ésta fue realizada considerando los códigos en vivo correspondientes a los significados con que las maestras explicaron el surgimiento de sus emociones, el análisis semántico de las palabras emocionales utilizadas para señalarlas y la valencia de cada una de éstas. A fin de que esta clasificación fuera lo más exhaustiva posible se elaboraron códigos conceptuales. Éstos fueron estructurados como binomios de tal forma que diera cuenta de los matices que observamos en las distintas descripciones.

En la siguiente y tabla se exponen tres ejemplos de este proceso de codificación.

Tabla 6: Ejemplo del proceso de clasificación de emociones

Episodio	Códigos en vivo	Palabras emocionales utilizadas por la profesora	Código conceptual	Valencia
1	Me provocó desilusión que los alumnos aprendieran poco	Tristeza [pena, frustración, amargura, desilusión, desagrado]	Pena/Frustración	N

10	Me molestó que hayan sido poco tolerantes	Frustración [incomodidad, molestia]	Rabia/Frustración	N
13	Me pone feliz porque a pesar de todas sus dificultades se concentra y muestra interés por aprender	Alegría [gratificación]	Alegría/Felicidad	P

1.2. Resultado de la clasificación realizada de las emociones

A continuación se expone una tabla general que muestra el resultado de la clasificación realizada de todas las emociones reportadas. En la primera columna se señala el número del episodio, en la segunda se indican las palabras emocionales utilizadas por las profesoras, en la tercera se señala la valencia, en la cuarta columna se hace referencia al código conceptual con que fue clasificada la emoción, en la quinta columna se indica las zonas del cuerpo donde se sintieron las sensaciones y en la sexta las sensaciones referidas.

Tabla 7: Nómima de emociones experimentadas por las profesoras ordenadas por episodio

Episodio	Palabras emocionales utilizadas por la profesora	Valencia	Código conceptual	Zonas del cuerpo	Sensaciones
1	Tristeza [pena, frustración, amargura, desagrado]	N	Pena/frustración	Zona torácica, Cuello	Presión
2	Contrariedad	N	Rabia/frustración	Zona abdominal, Brazos (antebrazos)	Presión, Tensión, Dolor
3	Desagrado desaliento, molestia	N	Pena/frustración	Zona abdominal	Presión

4	Molestia [enojo, incomodidad]	N	Rabia/frustración	Zona abdominal	Presión, Pesadez, Ardor, Calor
5	Desilusión [rabia]	N	Pena/frustración	Zona abdominal	Dolor
6	Satisfacción [alegría]	P	Alegría/felicidad	Zona torácica, Cuello, Brazos, Manos, Dedos	Presión, <i>Nervio</i>
7	Gracia [risa]	P	Humor/gracia	Zona abdominal, Cuello, Zona torácica	Expansión,
8	Satisfacción [alegría]	P	Alegría/felicidad	Zona torácica,	Expansión
9	Angustia [preocupación]	N	Angustia/preocupación	Zona abdominal, Cuello	Contracción, Dolor, Expansión
10	Frustración [incomodidad, molestia]	N	Rabia/frustración	Zona abdominal, Manos	Contracción, Dolor, Hormigueo
11	Rabia [enojo, frustración, molestia]	N	Rabia/frustración	Rostro [mejillas], Cuello [garganta], Manos	Calor, Ardor, Tensión, Hormigueo
12	Pena [lástima, pesar, desazón]	N	Pena/tristeza	Zona torácica, Hombros, Rostro [zona ocular]	Deshinchamiento, Decaimiento, Pesar
13	Felicidad [alegría, contentamiento]	P	Alegría/felicidad	Zona torácica, Rostro [mejillas]	Expansión, Hormigueo
14	Felicidad [contentamiento, alegría]	P	Alegría/felicidad	Zona torácica, Rostro [mejillas], Cuello [garganta]	Expansión, Calor
15	Alegría [gratificación]	P	Alegría/felicidad	Zona torácica, Rostro [mejillas]	Expansión, Calor
16	Molestia	N	Rabia/frustración	Zona abdominal	Contracción
17	Alegría [felicidad]	P	Alegría/felicidad	Zona abdominal	Movimiento

18	Molestia [rabia, enojo]	N	Rabia/frustración	Zona torácica, Hombros	Tensión
19	Molestia	N	Rabia/frustración	Zona abdominal, Zona torácica	Presión
20	Risa [gracia]	P	Humor/gracia	Zona torácica	Sin reporte

1.3. Diferencias entre emociones clasificadas como similares

A continuación, se muestran las diferencias observadas entre emociones clasificadas como Alegría/felicidad y posteriormente entre emociones clasificadas como Rabia/frustración.

1.3.1 Discrepancias en los aspectos fenomenológicos descritos entre emociones clasificadas como Alegría/felicidad experimentadas por profesoras diferentes.

Tabla 8: Comparación Episodio 6 - Episodio 17

N°	Episodio	Palabras emocionales	Valencia	Código conceptual	Zonas del cuerpo	Sensaciones
1	6	Satisfacción [alegría]	P	Alegría/felicidad	Zona torácica, Cuello, Brazos, Manos, Dedos	Presión, Nervio
2	17	Alegría [felicidad]	P	Alegría/felicidad	Zona abdominal	Movimiento

Como se puede observar, es posible constatar discrepancias entre la emociones correspondientes al episodio 6 y 17, tanto en relación a las zonas del cuerpo como en relación a las sensaciones con que fueron reportadas.

1.3.2. Discrepancias entre aspectos fenomenológicos de emociones clasificadas como Rabia/frustración en profesoras diferentes

Tabla 9: Comparación Episodio 11 y Episodio 18

N°	Episodio	Palabras emocionales utilizadas por la profesora	Valencia	Código conceptual	Zonas del cuerpo	Sensaciones
2	11	Rabia [enojo, frustración, molestia]	N	Rabia/frustración	Rostro [mejillas], Cuello [garganta], Manos	Calor, Ardor, Tensión, Hormigueo
3	18	Molestia [rabia, enojo]	N	Rabia/frustración	Zona torácica, Hombros	Tensión

Como se puede observar, es posible constatar discrepancias importantes entre las emociones reportadas en el episodio 3 del caso 1, episodio 1 del caso 3 y episodio 3, caso 4, tanto en relación a las zonas del cuerpo como en relación a las sensaciones con que fueron reportadas.

ANEXO 8: CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGACIÓN: “EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN SU TRABAJO DE AULA, EN ESTABLECIMIENTOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA”

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitada a participar en la investigación “Experiencia emocional del docente en su trabajo de aula, en establecimientos de la Región Metropolitana”. Su objetivo es conocer la experiencia emocional en aula de los docentes. Esta investigación se realiza en establecimientos educacionales que reciben subvención estatal. Usted ha sido seleccionada porque es profesora (mujer) y porque realiza clases en el segundo ciclo básico.

El investigador responsable de este estudio es el señor Octavio Poblete Christie, estudiante del Programa de Doctorado en Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Además es profesor de Universidad de Playa Ancha y es beneficiario de la Beca Doctorado en Chile otorgada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). También posee formación y una extensa experiencia acreditada en psicología clínica y psicoterapia. Por otra parte, la investigación del señor Poblete cuenta con el patrocinio y tutoría del Doctor Rodrigo Cornejo Chávez, académico y miembro del Claustro del Programa de Doctorado en Psicología de la U. de Chile quien posee una vasta experiencia en investigación en el ámbito educativo. Asimismo, tiene como cotutor al Doctor Rodolfo Bächler Silva, académico de planta de la Universidad Mayor.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación se realizará a través de tres instancias diferentes: a) participará en una o más entrevistas de inducción donde se especificará el tipo de reporte que se le solicitará durante la investigación b) será observada por el investigador (observación no participante) mientras realiza clases a estudiantes del segundo ciclo escolar, técnica que tiene como fin exclusivo apoyarla en la selección de episodios emocionales en los que Ud. haya experimentado una emoción, lo cual permitirá superar las objeciones realizadas sobre al uso exclusivo del autoreporte para dichos efectos; c) participará como informante en la realización de “entrevistas episódicas”, las cuales estarán destinadas a reflexionar a partir de los episodios emocionales vividos en aula.

Las entrevistas de inducción tendrán una duración aproximada de 30 minutos; la duración del proceso de observación tendrá un máximo aproximado de 12 semanas; las entrevistas episódicas tendrán una duración máxima aproximada de 90 minutos y abarcará varias

preguntas que indagarán sobre su experiencia emocional, comportamientos y toma de decisiones durante los episodios vividos, significados y explicaciones sobre dichas experiencias emocionales.

Las entrevistas serán realizadas en el lugar, día y hora que usted estime conveniente. Se cancelarán los gastos de movilización u otros gastos en que Ud. incurra para la realización de las entrevistas.

Para facilitar el análisis, las entrevistas episódicas serán grabadas. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Es posible que la evocación de los episodios ocasione en Ud. desestabilización emocional o reacciones emocionales indeseadas. No obstante, a fin de disminuir al mínimo este tipo de riesgo, antes de realizar las observaciones y entrevistas destinadas a recabar los datos, se le informará durante la entrevista de inducción sobre los alcances de la indagación que se realizará durante este trabajo, específicamente en relación a la descripción detallada de emociones experimentadas por Ud. en aula. A su vez, durante el trabajo investigativo, el investigador responsable velará por su bienestar evitando indagar sobre situaciones o temáticas que pudieran ocasionarle el tipo de problema antes mencionado. Por ello, ante cualquier indicador que le permita al investigador estimar la presencia este tipo de riesgo durante las entrevistas, éste desviará el foco de indagación y redirigirá el trabajo hacia otros aspectos. Es importante destacar que luego de esta entrevista de inducción, así como también durante todo el proceso investigativo, Ud. podrá desistir de seguir participando en la investigación. Finalmente, Ud. contará con los datos de contacto del investigador a fin de que ante el surgimiento de cualquiera situación del tipo señalada al inicio de este apartado Ud. pueda coordinar a la brevedad una reunión con él de tal forma que éste le pueda brindar contención emocional y apoyo para superar dicho evento.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que enriquecerá el conocimiento sobre la experiencia emocional de los docentes en aula lo cual contribuirá a aspectos tales como la formación y desarrollo docente.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. El material obtenido será administrado exclusivamente por el investigador responsable y será utilizado solo para efectos de investigación. Los datos serán guardados durante 4 años a fin de tener la oportunidad de analizarlos con el máximo nivel de profundidad posible.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, el investigador responsable se compromete a entregarle oportunamente las publicaciones científicas que se deriven de este trabajo. Asimismo, una vez finalizado el trabajo de entrevistas y de observación el investigador responsable se compromete a realizar con Ud. una reunión privada de retroalimentación sobre los aspectos observados por él durante el trabajo así como para responder cualquier inquietud suya al respecto.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al Investigador Responsable de este estudio:

Octavio Poblete Christie

Teléfonos: 94457962

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: octavio.poblete@gmail.com

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar en el estudio “Experiencia emocional del docente en su trabajo de aula, en establecimientos de la Región Metropolitana”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Octavio Poblete Christie

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.