

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/351233309>

# Emotional activities of teachers' work: a Shadowing study in Chile

Article in *Quaderns de Psicologia* · April 2021

DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1689

CITATIONS

0

READS

71

6 authors, including:



**Rodrigo Cornejo Chavez**

University of Chile

40 PUBLICATIONS 645 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Gabriel Etcheberrigaray**

University of Chile

6 PUBLICATIONS 63 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Sebastián Alejandro Vargas Pérez**

University of Chile

3 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Caracterización de Riesgos Psicosociales en Trabajadoras de Casa Particular [View project](#)



Hacia un modelo de seguimiento de la formación permanente de profesores de primaria [View project](#)



# Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile

*Emotional activities of teachers' work: a Shadowing study in Chile*

Rodrigo Cornejo Chávez  
Gabriel Etcheberrigaray Torres  
Sebastián Vargas Pérez  
Jenny Assaél Budnik  
Rodrigo Araya Moreno  
Jesús Redondo-Rojo  
*Universidad de Chile*

## Resumen

En este artículo presentamos hallazgos de un estudio con enfoque etnográfico sobre actividades emocionales en el trabajo cotidiano de docentes secundarios de distintos contextos educativos de Santiago, Chile. Utilizando la estrategia de shadowing, identificamos dos conjuntos de actividades emocionales: las primeras, que denominamos actividades emocionales emergentes, responden a demandas imprevistas e impostergables de sus estudiantes que los/as docentes deben resolver inmediatamente para continuar con su labor. En segundo lugar, están las actividades emocionales vinculares, que permiten a docentes conocer y construir una relación con sus estudiantes. En tercer lugar, recogemos las implicancias que tienen para los/as docentes estas actividades emocionales, en términos de su complejidad, el trabajo y tiempo involucrado, y el desgaste que producen. En la discusión planteamos que estas actividades son variadas, situadas e indispensables para el trabajo docente, pese a no estar reconocidas en las regulaciones basadas en la rendición de cuentas.

Palabras clave: **Docencia; Emociones; Enfoque etnográfico; Relación docente-estudiante**

## Abstract

*In this article we present a study on emotional activities in secondary teachers' everyday work from different educational contexts in Santiago, Chile. Carried out with an ethnographic standpoint, we identified two sets of emotional activities: the first, which we named emergent emotional activities, respond to unforeseen and unpostponable demands from their students, that teachers must immediately resolve in order for them to continue their work. Secondly, we describe bonding emotional activities that allow teachers to know and build a relationship with their students. In third place, we describe the implications that these emotional activities have on teachers, in terms of their complexity, the work and time invested, and the weariness it produces. Further, we discuss that these activities are varied, contextualized and indispensable for teachers' work, in spite of being unrecognized in regulations based on accountability.*

Keywords: **Teaching; Emotions; Ethnographic standpoint; Teacher-student relationship**

## INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la docencia se han multiplicado durante las últimas décadas en el mundo entero. Sin embargo, existe cierto consenso entre investigadores/as respecto a que sigue primando desconocimiento sobre algunas áreas de la docencia (Global Campaign for Education, 2012). Una de ellas es el proceso mismo del trabajo docente (Martínez, 1999), debido al retraso con el que las ciencias sociales han abordado el estudio de los trabajos “no clásicos”, que escapan al modelo del trabajo industrial (De la Garza, 2017).

En primer lugar, el trabajo docente ha sido descrito como inmaterial, es decir, intangible, tanto en los procesos como en los “productos” (finalidades) del trabajo. Los trabajos inmateriales son aquellos en los que “el ejercicio de producción concentra, en un mismo acto, las etapas de circulación y consumo” (De la Garza, 2001, p. 24). Entonces, nunca se sabe con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para la producción deseada. En consecuencia, tanto el proceso como el producto del trabajo tienden a invisibilizarse y devaluarse (De la Garza, 2001).

En segundo lugar, el trabajo docente ha sido descrito como un trabajo emocional y afectivo, destacándose no solo las consecuencias emocionales del mismo, sino que el propio proceso de trabajo se articula en, y desde, intercambios emocionales (Hargreaves, 2000). La posibilidad de que ocurran intercambios de significados entre docentes y estudiantes, base del aprendizaje significativo, requiere de un intenso proceso afectivo (Cornejo, 2012; Martínez, 2007). Estas dimensiones emocionales de la docencia ocupan un lugar central en la agenda de investigación de las últimas dos décadas, particularmente respecto a las relaciones con sus estudiantes (Chen, 2019; Cornejo et al., 2020; Fried et al., 2015; Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Sutton y Wheatley, 2003; Uitto et al., 2015).

En tercer lugar, los aspectos emocionales del trabajo docente se articulan profundamente con los sentidos y propósitos morales que guían la docencia (Farouk, 2012; Kelchtermans, 2005). Se trata de la articulación de una visión personal y de sentidos compartidos sobre las finalidades del trabajo, en el marco de una visión social y moral ampliada, que se torna indispensable para el intercambio de significados con estudiantes en el aula (Bruner, 1991; Fullan, 2003).

En cuarto lugar, este trabajo inmaterial, emocional y “moral” se despliega en un espacio altamente regulado: la institución escolar, una de las instituciones de la modernidad que ha vivido menos transformaciones a lo largo de sus dos siglos de existencia (Dubet, 2006).

Por último, una característica general de los procesos de trabajo, descrita en estudios de la ergonomía europea del siglo XX, es la distancia existente entre el trabajo prescrito por las regulaciones oficiales y el trabajo realmente ejecutado a través de actividades laborales cotidianas, siendo más profunda en trabajos inmateriales y emocionales como la docencia (Comber y Nixon, 2009; Dejours, 1998). Al respecto, Christophe Dejours (1998) plantea que el conjunto de tareas prescritas —a través de directrices, objetivos, órdenes o consignas— son imposibles de cumplir a cabalidad en las actividades laborales diarias. Paradójicamente, para poder hacer bien su trabajo los/as trabajadores/as realizan transgresiones permanentes a la organización laboral prescrita, ya que en todos los procesos de trabajo existen anomalías, imprevistos, incidentes, desperfectos u otros problemas impredecibles para esta organización (Dejours, 2017). La investigación contemporánea sobre el trabajo docente ha reconocido como un desafío crítico estudiar cuáles son las “formas por las que los profesores resuelven los dilemas planteados por el reconocimiento de distancias entre lo que se les pide realizar y lo que pueden efectivamente hacer, tomando en cuenta capacidades, criterios profesionales y contextos concretos” (Ávalos et al., 2010, p. 252). Los/as docentes deben desarrollar, en la práctica, un saber concreto y situado para lidiar cotidianamente con esta brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real. Estos procesos, además, parecen verse complejizados por la implementación de regulaciones basadas en la estandarización y la rendición de cuentas (Comber y Nixon, 2009; Oyarzún Maldonado y Cornejo Chávez, 2020; Tsang, 2019).

En este contexto, diversos/as investigadores/as han planteado la importancia de analizar las distancias entre el trabajo prescrito y el trabajo real, a través de “las observaciones sobre el trabajo en sí, en el momento de su realización” (Oliveira, 2006, p. 25) como una práctica situada, de carácter relacional y local (Sisto, 2012), y desde las perspectivas de docentes (Bartlett, 2004; Comber y Nixon, 2009). Particularmente, para el estudio de los aspectos emocionales del trabajo docente, Junjun Chen (2019) ha sugerido utilizar técnicas que registren experiencias emocionales cotidianas de primera fuente e inmediatas, superando el uso exclusivo de producción de información retrospectiva y reflexiva, siendo el enfoque etnográfico una alternativa para indagar en la naturaleza situada del trabajo emocional de los docentes (Zembylas, 2007a)

La investigación que reportamos aporta conocimiento sobre los procesos reales de trabajo docente, particularmente sobre las actividades emocionales y relacionales de este. Abordamos este desafío generando un diálogo, aún inédito, entre enfoques del trabajo no clásico (De la Garza, 2001; Dejours, 2017) y estudios de emociones docentes, no focalizados en los procesos de trabajo (Uitto

et al., 2015). Nos parece relevante este estudio en un contexto de creciente implementación, particularmente en Chile, de regulaciones del trabajo docente basadas en la rendición de cuentas gerencial (Tsang, 2019; Verger y Normand, 2015). El objetivo fue identificar y analizar las principales actividades emocionales que desarrollan los/as docentes, como parte de su proceso de trabajo con estudiantes en cuatro establecimientos de enseñanza secundaria de la ciudad de Santiago de Chile, para lo cual utilizamos el *shadowing* (Quinlan, 2008), que nos permite acceder al trabajo cotidiano, en su momento de realización (Chen, 2019; Oliveira, 2006).

A continuación, revisaremos algunos antecedentes conceptuales y empíricos que permiten situar la discusión sobre las actividades emocionales del trabajo describiremos la metodología utilizada y presentaremos los principales resultados, discutiéndolos a la luz de la literatura.

## ANTECEDENTES

### Trabajo emocional y nuevas regulaciones docentes

Un tópico altamente estudiado sobre las dimensiones emocionales del trabajo docente ha sido las nuevas regulaciones basadas en la rendición de cuentas y su impacto sobre la identidad profesional y el malestar docente (Chen, 2019; Šarić, 2015; Tsang y Kwong, 2017).

A nivel mundial, durante las últimas décadas, se han impuesto diversas políticas y regulaciones del trabajo docente basadas en la estandarización, la rendición de cuentas y la responsabilización individual de los docentes respecto de los resultados educativos (Verger y Normand, 2015). En algunos países estas medidas han ido acompañadas de la “nueva gestión pública”, referida a la implementación de lógicas de gerenciamiento privado en la escuela pública, tales como: estandarización de los procesos de enseñanza, flexibilización de los contratos, ajuste individual de los salarios asociados a resultados, fomento de la competencia individual entre trabajadores/as, promoción de modelos simbólicos de emprendimiento, marketización del servicio educativo y clientelización de la población beneficiaria (Cornejo et al., 2015; Verger y Normand, 2015).

Stephen Ball (2003) advirtió el efecto performativo de este tipo de regulaciones, que “exige a los/as trabajadores/as individuales organizarse en torno a metas, indicadores y evaluaciones externas”, así como “hacer a un lado metas y creencias personales para vivir una existencia calculada” (Ball, 2003, p. 215). Jill Blackmore (2004) señaló que esta tensión entre la performatividad y la pasión auténtica expresada por profesores/as y directores/as por su trabajo “podría describirse como opuesta”, pues “los aspectos performativos de la vida or-

ganizacional están cada vez más distanciados del trabajo real”, siendo las demandas de este “centrales para la propia identidad profesional” (p. 454). Esta disonancia genera un “sentido de alienación y enojo en los/as docentes” (Blackmore, 2004, p. 440).

Otros/as autores/as señalan que las políticas de *accountability* y estandarización desconocen o minimizan el trabajo emocional de los/as docentes (Chen, 2019) y han cambiado la naturaleza de las interacciones en el aula, impactando la relación con sus estudiantes y disminuyendo la autonomía y control del proceso de trabajo (Fried et al., 2015; Schutz et al., 2010). Kwok Kuen Tsang (2019) plantea que la “lógica de la rendición de cuentas ha reemplazado el significado instructivo de la educación por significados administrativos”, dificultando que “los/as docentes se identifiquen con el significado de su trabajo y sientan una conexión con el mismo, generando así emociones negativas” (p. 13). Otros estudios enfatizan en los efectos emocionales negativos del incremento de tareas que son percibidas por los/as docentes como no instruccionales (vinculadas a generación de evidencias, registros y documentos), a la vez que describen fenómenos asociados al agotamiento emocional y alienación (Tsang y Kwong, 2017), el surgimiento de emociones de culpa, ansiedad, agotamiento emocional y pérdida de sentido asociado a estas políticas de *accountability* (Chen, 2019; Tsang, 2014).

Es relevante tener estos antecedentes en consideración, siendo un hecho reconocido que las políticas y regulaciones docentes chilenas se han basado en políticas de mercado, competencia, privatización y rendición de cuentas (Bellei, 2015; Cornejo et al., 2015, OECD, 2004).

### **Las emociones docentes y sus funciones en el trabajo diario**

El lugar de las emociones en las actividades laborales cotidianas docentes se ha ido develando lentamente en la investigación, conceptualizando las emociones “como actos sociales que involucran interacciones con uno mismo e interacciones con otros” (Denzin, 1984, p. 61), en el marco de “etiquetas culturales” a situaciones específicas (Hochschild, 1990, p. 124), más que como “fenómenos privados, individuales y fisiológicos” (Zembylas, 2007a, p. 357).

Hay estudios que vinculan la experiencia emocional docente con los sentidos del trabajo y las creencias sobre su rol (Uitto et al., 2015). Para Kate O'Connor (2008), las emociones docentes están mediadas por “acciones y reflexiones que resultan de un deseo de los/as docentes a motivar, ayudar o inspirar a sus alumnos” (p. 117). Algunos autores señalan que las actividades emocionales docentes se relacionan con la disposición hacia el “cuidado natural” de sus estudiantes, que suele ser visto como parte intrínseca y natural del trabajo

(Newberry, 2010; Zembylas, 2007b). Por otra parte, se han desarrollado diversos estudios sobre la “labor emocional”, categoría introducida por Arlie Russell Hochschild (1983/2003) para referirse a la necesidad que tienen los/as trabajadores/as de manejar sus emociones para alcanzar las exigencias que le hace la organización en cuanto a expresión y lenguaje corporal emocional (Cornejo et al., 2020). Estos estudios señalan, entre otras cosas, que las exigencias de la organización se hacen efectivas en un conjunto de reglas institucionales de expresión emocional. Como reglas podemos hallar el controlar y restringir las emociones negativas para poder cumplir su objetivo (Ye y Chen, 2015) y no expresar emociones de forma demasiado intensa o débil (Zembylas, 2005).

Para algunos/as autores/as las emociones cumplen una serie de funciones en el trabajo docente. Primero, se destaca una función evaluativa y reflexiva (Sutton y Wheatley, 2003; Zembylas, 2004): las emociones llevan a los/as docentes a comprender su entorno social e interpersonal, así como a sí mismos/as y su relación con este entorno (Šarić, 2015; Zembylas, 2004). También, se destaca una función de orientación hacia la acción y transformación del entorno (Sutton y Wheatley, 2003). Para Eva Illouz (2009) las emociones pueden ser definidas como “el aspecto cargado de energía de la acción, donde la energía es entendida como al mismo tiempo implicando cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo” (p. 23). Por último, se destaca una función interpersonal (Šarić, 2015; Zembylas, 2004), siendo la base de la capacidad de el/la profesor/a para establecer interacciones y relaciones con los/as estudiantes, colegas y apoderados/as. Al respecto, existe acuerdo entre los/as investigadores/as de que las relaciones interpersonales más intensas reportadas por los/as docentes son las que construyen con sus estudiantes (Šarić, 2015; Uitto et al., 2015). Se ha evidenciado que los/as profesores/as pueden influir en sus estudiantes, haciéndolos/as sentir tristes o avergonzados, o bien, aumentando su tendencia a colaborar y seguir las actividades de aula cuando les expresan cuidado y preocupación (Sutton y Wheatley, 2003).

### **Entendimiento emocional y vínculo profesor/a-estudiante en el trabajo docente**

Uno de los conceptos más utilizados para investigar el carácter relacional y cultural de las emociones en el trabajo docente es el de entendimiento emocional de Norman Denzin (1984) (Hargreaves, 2000; Zembylas, 2004). Se ha conceptualizado la docencia como una “práctica emocional, porque la enseñanza activará, matizará y expresará no solo los sentimientos y acciones de los maestros, sino también los sentimientos y acciones de aquellos con quienes interactúan los maestros” (Tsang, 2014, p. 246).

Para Norman K. Denzin (1984), la “emocionalidad del otro se convierte en un hecho social, u objeto social, para la persona y sobre esa emocionalidad entonces se actúa y da significado” (Denzin, 1984, p. 132). Esta “intersubjetividad emocional debe ser vista como un proceso que fundamentalmente moldea los campos de experiencia que atraen a los individuos a la presencia emocional del otro” (Denzin, 1984, p. 135). Estos campos comunes de experiencia emocional se basan en las condiciones promovidas por las estructuras y relaciones sociales (Denzin, 1984). El proceso de intersubjetividad emocional y la construcción de este campo compartido no necesariamente lleva a un entendimiento emocional, pues los límites de este “están establecidos por el rango de nuestras experiencias emocionales interpretativas” (Šarić, 2015, p. 145). Según Denzin (1984):

Para que ocurra un entendimiento emocional verdadero, o auténtico, dos individuos deben producir un campo común de experiencia compartida al cual puedan entrar, cada uno recurriendo, de ser necesario, a sus propias visualizaciones de los sentimientos del otro, sus propias producciones y reproducciones dentro de sí mismo de un sentimiento común, y la participación común en este campo de experiencia públicamente accesible. (p. 145)

El entendimiento emocional ocurre de manera paulatina, “a medida que las personas se adentran en sus experiencias emocionales pasadas y leen las respuestas emocionales de quienes los rodean” (Hargreaves, 2000, p. 815).

La construcción activa del campo común de experiencia emocional entre profesores/as y estudiantes también se ha conceptualizado como construcción de vínculo o vínculo social educativo (Bellocchi, 2019). Para Deolidia Martínez et al. (2009), la relación maestro-alumno es el “núcleo del proceso de trabajo y de la subjetividad docente, y se constituye como vínculo en tanto establece un entramado afectivo reconocido –registrado– por ambos términos de la relación vincular” (p. 393). Así, esta relación es un “articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre estas” (Núñez, 2003, p. 38). El vínculo no se establece fácilmente desde un comienzo de la relación, a la vez que “no es algo que se establezca de una vez y para siempre” (Núñez, 2003, p. 37). Se trata de un proceso de encuentro afectivo intencional, consciente e inconsciente, que supera aspectos cognitivos del aprendizaje y donde la forma de relación entre las partes se tiende a repetir (Barreiro, 2009; Pichón-Riviere, 1980/1985).

Algunos/as autores/as plantean que la construcción de un vínculo social educativo implica una voluntad de ir “más allá de los roles sociales institucionales” (Bellocchi, 2019, p. 325). En ese sentido, “las interacciones que apoyan la formación y el mantenimiento de vínculos son aquellas que involucran intercam-



bios agradables... (y) están marcadas por la simetría de poder” (Bellocchi, 2019, p. 325). Lo anterior no resulta sencillo pues, según algunos estudios, los discursos docentes señalan que “la institución escolar impone roles y marca las distancias entre profesor y estudiante, constriñendo la posibilidad de establecer vínculos con ellos” (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017, p. 28).

Como vemos, los estudios sobre emociones en la docencia han tomado fuerza últimamente. Sin embargo, falta investigaciones que aborden las emociones como parte de las actividades del proceso cotidiano de trabajo docente que, particularmente en Chile, se encuentra fuertemente regulado por políticas de rendición de cuentas, estandarización educativa y responsabilización individual. Precisamente, el objetivo de este estudio fue identificar y analizar las principales actividades emocionales que desarrollan los/as docentes, como parte de su proceso cotidiano de trabajo con estudiantes, a través de *shadowing*, estrategia de levantamiento de información muy utilizada en estudios sobre las actividades reales de los puestos de trabajo (Quinlan, 2008).

## **METODOLOGÍA**

Este estudio adoptó un enfoque etnográfico, con el fin de documentar las actividades emocionales en la cotidianeidad del trabajo docente, considerando su heterogeneidad y movimiento (Rockwell, 2011). Ello nos permitió construir una descripción densa de los aspectos emocionales del trabajo docente, desde la diversidad de acciones y contextos particulares de cada sujeto, superando perspectivas en las que prevalecen esquemas estrictamente cognitivos o psicológicos (Reddy, 1997).

### **Participantes**

Se optó por una muestra instrumental (Stake, 1995) con la finalidad de trabajar con docentes de enseñanza secundaria de Santiago. Se seleccionaron 4 establecimientos con financiamiento público (dos municipales y dos privados) que atendían a estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo (ver tabla 1). Se enfocó en enseñanza secundaria porque los vínculos profesor/a-estudiante son más complejos en este nivel, tanto por la edad del estudiantado (adolescencia), los profundos cambios socioculturales, la masificación escolar (enseñanza secundaria obligatoria) y el uso de nuevas tecnologías de socialización que han impactado sobre todo a este nivel educacional (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti-Fanfani, 2006).

Establecimiento	Características estudiantes
Liceo 1	Nivel socioeconómico bajo, alto riesgo social
Liceo 2	Nivel socioeconómico bajo, alto riesgo social
Liceo 3	Nivel socioeconómico medio-bajo, bajo riesgo social
Liceo 4	Nivel socioeconómico medio-bajo, bajo riesgo social

**Tabla 1.** Establecimientos participantes

En cada establecimiento se realizaron reuniones con directivos y luego con las comunidades docentes con el fin de informar sobre el estudio. Una vez que se tuvo el consentimiento informado de ambos actores, se realizaron grupos focales con los/las docentes para construir vínculo, conocer contextos de trabajo e indagar respecto a los principales objetivos de investigación. Se invitó luego a que participaran voluntariamente en la siguiente fase: *shadowing* y entrevistas. Este proceso duró cinco meses. Finalmente se seleccionaron ocho profesores/as (dos por cada lugar), considerando variables como género, experiencia laboral y especialidad disciplinar, para recoger una heterogeneidad de experiencias (ver tabla 2).

Liceo	Nombre	Género	Asignatura	Años de servicio
Liceo 1	Raúl	Hombre	Matemáticas	30 años
Liceo 1	Roberto	Hombre	Inglés	4 años
Liceo 2	Ana	Mujer	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	10 años
Liceo 2	Paula	Mujer	Taller de Teatro	6 años
Liceo 3	Loreto	Mujer	Biología, Química y Ciencias Naturales	1 ½ años
Liceo 3	Nancy	Mujer	Artes	6 años
Liceo 4	Camila	Mujer	Lenguaje y Comunicación	30 años
Liceo 4	Marcos	Hombre	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	30 años

**Tabla 2.** Docentes participantes por establecimiento

Cada docente firmó un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Facultad correspondiente. Para el reporte de los resultados se cambiaron los nombres y se omitió información que permitiera identificar a los y las participantes y sus lugares de trabajo.

### **Métodos de producción de datos y análisis de la información**

Los métodos de recolección de datos fueron diversos y se articularon en torno a la estrategia denominada *shadowing* (Czarniawska, 2018; Quinlan, 2008). Este consiste en acompañar a un sujeto durante un periodo de tiempo, con el objetivo de registrar lo que realiza en su trabajo cotidiano en un determinado contexto, más allá de las prescripciones de lo que debería realizar (Quinlan, 2008), permitiéndonos producir información sobre las actividades laborales emocionales en el momento de su realización, de manera situada y rescatando la experiencia de los/as docentes.

Estos registros de campo se complementaron con conversaciones y entrevistas antes, durante y después, con el fin de indagar respecto a las explicaciones de los propios sujetos sobre su actuar, para “proveer respuestas no sólo a las preguntas del qué y cómo, sino también al por qué” (Quinlan, 2008, p. 483).

El trabajo de campo se inició previo al *shadowing*, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a cada docente como primer acercamiento entre profesor/a e investigador/a y como punto de partida que orientaría las etapas posteriores. Se construyó una comprensión inicial del rol, experiencia laboral, principales responsabilidades y una apreciación general de su trabajo, su escuela y la educación en general.

Salvo una excepción, el *shadowing* se realizó dos veces para cada docente, en distintos momentos del año escolar, realizando acompañamiento al menos durante 3 jornadas laborales, lo que incluyó el ingreso en la mañana, el trabajo lectivo, los recesos, el trabajo no lectivo y otras actividades en el establecimiento. Estas jornadas se documentaron mediante registros de aula y notas de campo.

Luego del primer momento de seguimiento se procedió a realizar un análisis preliminar del material producido. Siguiendo la propuesta de Elsie Rockwell (2011), este se realizó durante todo el trabajo de campo, identificando distintos tópicos relevantes para focalizar tanto los seguimientos como las entrevistas. La última entrevista buscó “interpelar” y contrastar con los/as docentes lo observado, de modo de obtener una comprensión profunda y situada de las actividades emocionales que llevan a cabo en su trabajo cotidiano. Esto permitió recoger sus significados, propósitos y metas personales en relación a los eventos, decisiones y acciones registradas.

En total se registraron más de 80 horas cronológicas de seguimiento que incluyeron conversaciones y entrevistas breves y dos entrevistas semiestructuradas de 60 minutos con cada docente, que fueron transcritas.

Por último, se procedió a realizar un análisis final de todo el material producido, (registros de observaciones de aula, notas de campo y transcripciones de entrevistas). Se hicieron lecturas grupales recursivas de forma regular y se construyeron códigos *in vivo*, que permitieron identificar temas emergentes, para luego reconstruir los códigos utilizando codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, se desarrollaron nuevos análisis grupales al *corpus*, permitiendo agrupar esos códigos en categorías preliminares, que posibilitaron identificar y reconstruir las actividades emocionales cotidianas. Finalmente, la lectura grupal recursiva de este análisis permitió generar las categorías definitivas, que son presentadas a continuación.

## RESULTADOS

Hemos organizado los resultados en dos grandes categorías: actividades emocionales emergentes y actividades emocionales vinculares. Además, pudimos describir las principales implicancias que tiene el llevar a cabo estas actividades emocionales según los y las docentes, destacando la complejidad de los saberes involucrados y el desgaste que producen.

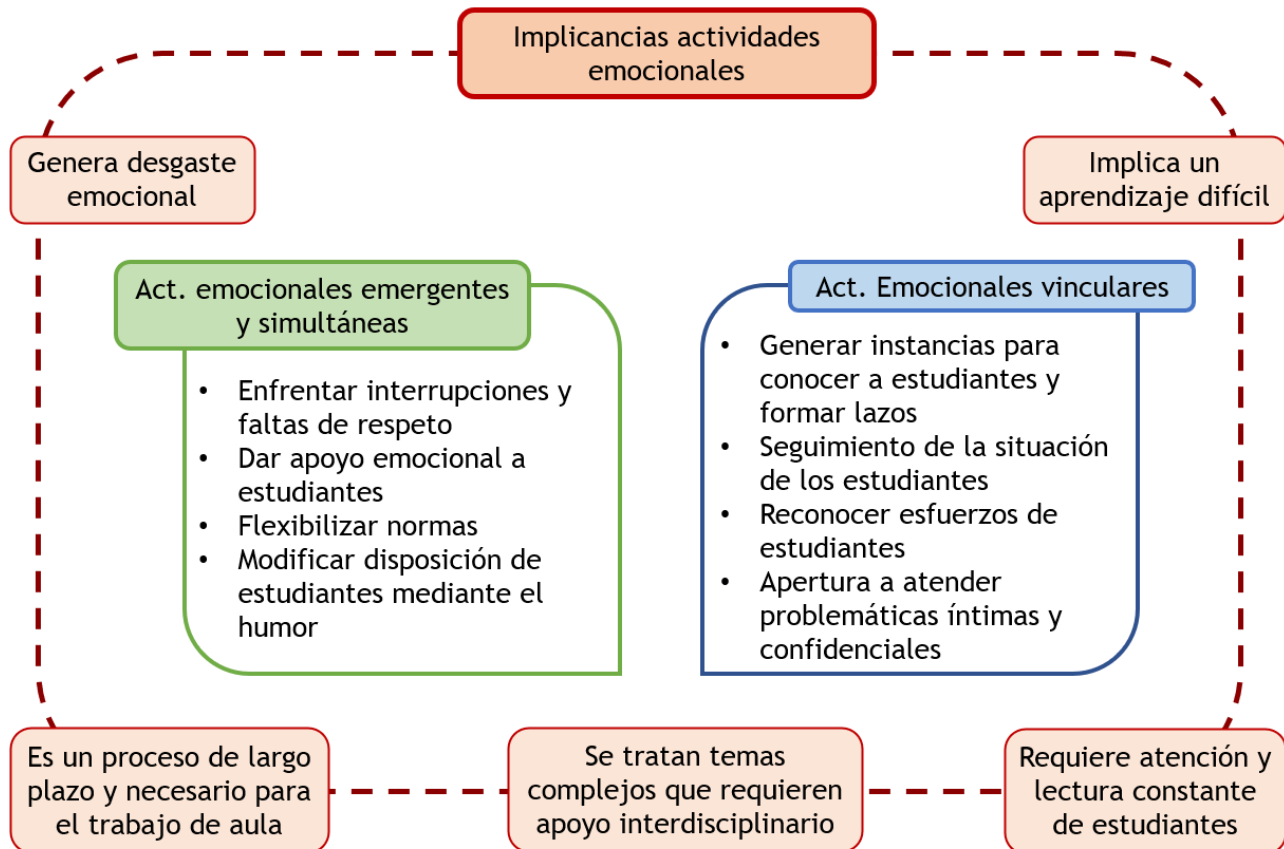
Las actividades **emergentes** se desarrollan, principalmente en aula, como respuestas a demandas o exigencias que surgen de las relaciones con los/as estudiantes. Aparecen como imprevisibles, impostergables, se presentan de manera constante, y requieren de una decisión o respuesta inmediata por parte de los/as docentes para poder continuar con las actividades de enseñanza. Muchas veces se presentan de manera simultánea entre ellas y junto a otras responsabilidades que tienen los/as docentes.

Las actividades emocionales **vinculares**, a diferencia de las anteriores, no son respuestas a demandas urgentes, sino que son promovidas por los/as propios/as docentes, en un proceso de mediano y largo plazo, para construir un vínculo con sus estudiantes.

Los resultados aparecen ilustrados en la figura 1.

### Actividades emocionales emergentes

Estas actividades emocionales, que se presentan ocasionalmente de manera simultánea, requieren una rápida evaluación, toma de decisión y respuesta. Suelen exceder lo que sucede en el aula y ocurren en el entramado laboral cotidiano, mezcladas con las responsabilidades usuales:



**Figura 1.** Actividades emocionales en el trabajo docente

Salimos rápidamente a buscar las guías (“aunque nunca se sabe si estarán listas las guías”) y la detiene la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica para hablarle de Daniela, una estudiante de su jefatura de curso. La estudiante tiene un mal comportamiento generalizado en clases y el día de ayer compró un celular a otro compañero, sabiendo que era robado. Ana escucha atentamente, dice que hablará con ella al terminar la jornada. (Ana, Liceo 2. Nota de campo, agosto de 2015)

Las actividades emocionales emergentes que describiremos a continuación ocurren en el aula y son: enfrentar interrupciones, faltas de respeto y actitudes agresivas; dar contención emocional; flexibilizar normas; y usar el humor para cambiar la disposición.

Las interrupciones, faltas de respeto y actitudes agresivas eran constantes y de distinto tipo e intensidad. Asimismo, las respuestas de los/as docentes eran muy variadas en tono e intensidad, a la vez que iban dirigidas al curso completo, a un grupo o a un/a estudiante en particular. A veces, pasaba por una actitud de espera y silencio:

Al llegar a la sala, Loreto espera que todos se sienten en su puesto y que guarden silencio, esto toma un par de minutos, antes de iniciar la clase. Comienza escribiendo el contenido y el objetivo de la clase en la pizarra, enciende el proyector y comienza a pasar la diapositiva. (Loreto, Liceo 3. Clase de Biología, 7° de Primaria. Registro de aula, septiembre de 2015)

Otras veces, la actividad docente implicaba una indicación o reconvención. En algunos casos, la respuesta era de desagrado explícito, que la docente dejaba pasar:

Hay una estudiante alisándose el pelo, la profesora le llama la atención:

Profesora: “Señorita...puede dejar eso para hacer el saludo”.

Los estudiantes se ponen de pie, menos uno:

P: “Estamos esperando a Estela que guarde sus artículos de belleza, estamos en clase”

Estudiante: “Profe si no he terminado”

P: “Guárdelo. Estamos en clase”

E: (desenchufando el artefacto) “P’ta oh”. (Ana, Liceo 2. Clase de Historia, 5° de Primaria. Registro de aula, abril de 2016)

En otras oportunidades, la actividad docente implicaba insistir hasta modificar completamente la conducta de un/a estudiante, como se aprecia en el siguiente fragmento:

La profesora insiste al mismo estudiante que mantenga silencio. Pasan unos segundos y reitera el llamado de atención. Ante la indiferencia del estudiante, Camila levanta la voz y con tono enojado le grita: “¡Gutiérrez, no me desafíes!” (Camila, Liceo 4. Clase de Lenguaje, 1° de Secundaria. Registro de aula, agosto de 2015)

También registramos que esta actividad, en ocasiones implicaba una propuesta a estudiantes:

Continúa la clase en la diapositiva que había quedado. Insiste en pedir silencio a sus estudiantes: “hoy es viernes en la tarde, por favor tratemos hacerlo más amigable”. A los minutos vuelve el silencio en la sala. (Loreto, Liceo 3. Clase de Biología, 7° de Primaria. Registro de aula, septiembre de 2015)

En esta variedad de actividades de los/as docentes, el objetivo siempre fue poder continuar con la actividad formativa con el grupo curso.

Respecto a la actividad laboral de dar apoyo emocional apreciamos que, cuando el/la docente percibía la necesidad de apoyo de parte de un/a estudiante,

modificaba inmediatamente la dinámica de la clase, llegando a veces a una interrupción total de la misma:

Al finalizar el juego, una niña golpea al único niño que había en la sala. El niño intenta devolverle el golpe que recibió con una patada, pero Paula se interpone. Los aísla del grupo y les dice que las “agresiones generan más violencia”. El niño decide retirarse de la sesión por el golpe recibido y porque “hay puras mujeres”. Se pone sus zapatos y se retira. Paula deja a la practicante a cargo del grupo y sigue al niño para hablar con él. (Paula, Liceo 2. Taller de Teatro, Educación Primaria. Registro de aula, septiembre de 2015)

Otras veces, el apoyo emocional pasaba por modificar parcialmente la dinámica de clase:

Profesora: Muy bien Arancibia. Si quieren aplaudir, aplauden (algunos aplauden). Adelante, Muñoz. El estudiante se queda en silencio un momento:

Estudiante: ... ¿Profe, puedo leer? Estoy nervioso.

P: ¿Qué dijimos ayer? Sí, claro, puede tener un papelito, un torpedo...

Estudiante: ...Profe, no me la sé, estoy muy nervioso.

P: Ya, te vas a ir a sentar y vas a pasar más rato adelante. Éste es el momento para ponerse nervioso (pausa) Adelante López. (Camila, Liceo 4. Clase de Lenguaje, 1° de Secundaria. Registro de aula, agosto de 2015)

En relación a flexibilizar normas con estudiantes, el/la docente apelaba a su juicio personal basado en la relación o conocimiento previo que tenían de cada caso:

La profesora conversa con una estudiante que faltó a una prueba. Al alejarse, me cuenta que el colegio tiene como reglamento que si alguien falta a una prueba sin justificativo tiene nota mínima. Yo le pregunto qué hace ella en estos casos. Me dice que algunos profesores siguen esta norma y otros no: “yo decido según cada caso. Por ejemplo, esta niña es responsable”. Me explica que esta vez, esperará a que la alumna le traiga una comunicación de la mamá que confirme que se sentía mal ese día y luego le tomará la prueba con nota máxima 7. (Loreto, Liceo 3. Nota de campo, septiembre de 2015)

Registramos dos tipos distintos de uso del humor, como actividad para cambiar la disposición emocional de estudiantes. A veces el objetivo era disminuir la inseguridad de una estudiante respecto a sus propias capacidades:

Pese a la distracción ocasional, Raúl va guiando el desarrollo de los ejercicios. Mientras le explica una duda a una estudiante, ésta se disculpa y le

comenta que “le cuesta entender” y que “es media tonta”, y el profesor se sonríe: “Yo creo que solo serás un cuarto de tonta, mira que esto lo entendiste perfectamente bien, ¿Viste que va bajando?” Ambos ríen. (Raúl, Liceo 1. Clase de Matemática, 4° de Secundaria. Registro de aula, septiembre de 2015).

Otras veces, se usaba tanto para tranquilizar a sus estudiantes como para incorporarlos/as a la dinámica de curso:

Llega un estudiante atrasado, se le ve preocupado, el profesor lo mira unos segundos y deja que entre. Cuando el estudiante ya está sentado, el profesor lo mira y le dice una broma, a lo cual el estudiante se ríe y parece tranquilizarse (...) Unos minutos después llegan otros estudiantes atrasados y el profesor, al mirarlos, comenta en voz alta: “perdón por haber empezado la clase tan temprano”, lo cual produce risa en el curso (Raúl, Liceo 1. Clase de Matemática, 2° de Secundaria. Registro de aula, septiembre de 2015).

### **Actividades emocionales vinculares**

Logramos identificar cuatro tipos de actividades vinculares: generar instancias para conocer y formar lazos con sus estudiantes más allá de lo meramente académico, hacer un seguimiento a la situación personal de estudiantes, dar reconocimiento a sus esfuerzos, y generar una apertura a atender sus problemáticas íntimas y confidenciales.

La generación de instancias para conocer de manera personal a estudiantes se registró mayormente en docentes que tenían jefaturas de curso e implicaba generar espacios de conversación con estudiantes de manera individual:

Profesora: “Pasemos a lo concreto, chiquillos... no sé si se habrán dado cuenta, pero estoy teniendo pequeñas entrevistas con cada uno de ustedes... el Consejo de Curso no es suficiente”. (...) Los estudiantes siguen en su guía y poco a poco comienzan a silenciarse. Camila se sienta en su escritorio y comienza a llamar a estudiantes por sus nombres para que se sienten en la mesa con ella (...) se mantiene por unos 15 min. conversando con un estudiante y en algunos momentos se nota que se exalta, se pone un poco roja, pero después sonríe. El estudiante vuelve a su puesto y la profesora revisa el libro nuevamente. Vuelve a llamar a otro estudiante. (Camila, Liceo 4. Clase de Lenguaje, 2° de Secundaria. Registro de aula, agosto de 2015)

La actividad de dar seguimiento a la situación personal de estudiantes sucedía cuando la docente se daba cuenta de cambios en ellos/ellas:

Loreto va a la oficina del inspector para pedirle los números de la apoderada del estudiante que tiene que llamar. Ella lo nota decaído hace semanas,



y todas sus notas han sido rojas desde regreso de vacaciones de invierno. Habla con la apoderada y quedan de reunirse la próxima semana en su horario de atención de apoderados. (Loreto, Liceo 3. Nota de campo, septiembre de 2015)

El reconocer esfuerzos y avances de estudiantes sucedía particularmente con aquellos/as que presentaban dificultades en el aula:

La profesora va haciendo preguntas a los grupos que ha llamado la atención para que se queden callados, los estudiantes van contestando y ella los felicita:

P: ¿Traverso, cuál es el tema?

Est6: Es sobre un amor que no puede ser porque los amantes son muy diferentes.

P: Súper bien lo que dijiste, a veces te portas mal, pero ahora lo estás haciendo muy bien. (Camila, Liceo 4. Clase de Lenguaje, 1° de Secundaria. Registro de aula, agosto de 2015)

Con respecto a la apertura a atender problemáticas íntimas y confidenciales apreciamos que el despliegue de estas actividades respondía a interacciones iniciadas por estudiantes o familias:

Antes de que toquen el timbre se acercan dos estudiantes, “profe, queremos preguntarle algo... pero es privado”. Las alumnas le preguntan sobre el uso de tampones y la relación con la virginidad. Loreto les responde y luego me comenta que las niñas de 1° y 2° siempre se le acercan a preguntarle cosas así. (Loreto, Liceo 3. Nota de campo, septiembre de 2015)

Cuando por fin vuelve la profesora, me empieza a contar por qué se demoró tanto. Me dice que estuvo con el papá de un niño de su curso que cree que su hijo es homosexual, lo que a él le preocupa mucho y por lo mismo no ha podido dormir hace varias noches (...) Profesora: “Bueno, ésas son las cosas que no están en ninguna evaluación docente y que nosotros tenemos que hacer. (Camila, Liceo 4. Nota de campo, agosto de 2015)

En este último registro destaca también la opinión de la docente relativa a la falta de reconocimiento de este tipo de actividad en un dispositivo de regulación y rendición de cuentas del trabajo como es la evaluación docente.

Como podemos apreciar, estas actividades emocionales vinculares no se realizan como respuesta a demandas urgentes planteadas por estudiantes, sino que son promovidas activamente por los/as propios/as docentes, quienes crean instancias relacionales nuevas dentro y fuera del aula. Estas instancias exceden el trabajo propiamente académico y las actividades rutinarias de la escuela. Buscan establecer relaciones cercanas, de mutua afectación y conocimiento íntimo

con estudiantes. Estas actividades tienen una temporalidad distinta de las emergentes, dándose en un proceso de mediano y largo plazo, en diversos espacios y tiempos escolares. Este proceso permite y fomenta que estudiantes y familias acudan a los/as docentes a tratar temas íntimos.

### **Características e implicancias de las actividades emocionales según docentes**

Los/as docentes manifestaron que las actividades emocionales que desarrollan requieren un periodo largo en el tiempo, de atención constante, involucran un desgaste emocional importante, les pueden enfrentar a problemáticas complejas para las cuales requieren de apoyo de otros/as profesionales, y les implican un aprendizaje profesional en terreno.

Así, los/as docentes consignan que la construcción de vínculos con estudiantes es un proceso a largo plazo, que muchas veces toma años:

Mientras conversábamos durante el recreo, aparece una estudiante que nos saluda y ofrece parte de su colación al profesor y a mí, frente a lo cual aceptamos. El profesor continúa el tema diciendo que con este cuarto medio tuvo un trabajo muy largo, “de varios años” y señala a esa estudiante en particular como “uno de los cambios más grandes”, teniendo muchas conversaciones donde le instaba a ser “menos hosca” y a expresarse de mejor manera. (Raúl, Liceo 1. Nota de campo, septiembre de 2015)

También señalan que la ausencia de este proceso de vinculación dificulta el trabajo de aula:

Profesora: “...Los cursos más complicados lo son porque son cursos nuevos (...) se arman con chicos nuevos que no hicieron la básica en el liceo (...) no sé por dónde tomarlos, por el lado de la motivación, les he puesto música, hip-hop, pero no los “agarro” de ningún modo...” (Ana, Liceo 2. Entrevista inicial, agosto de 2015)

Además, plantean que el desarrollo de estas actividades requiere de un estado de atención constante y lectura de las actitudes de los/as estudiantes y sus razones:

Continúa explicándome su visión de cómo abordar el orden, las normas y las relaciones con sus estudiantes, donde me resalta la importancia de ver si los/as estudiantes “van en buena o en mala”. (Raúl, Liceo 1. Nota de campo, agosto de 2015)

Todas estas actividades y sus requerimientos les suelen generar desgaste emocional:

Profesora: sí, porque [los apoderados] te cuentan las historias personales, te cuentan... Porque yo les pregunto: ¿cómo ven al niño en la casa? Porque

es súper importante pa' nosotros los cambios que tiene... Entonces, ellos empiezan: "sí, lo he visto medio raro... Lo que pasa es que nosotros nos separamos" y ahí empiezan a contar... Entonces, es fuerte (...). Siempre está el apoderado que llora y tú empezai a escuchar los problemas y son un montón de problemas po, un montón y eso también te afecta po... (Nancy, Liceo 3. Entrevista, septiembre de 2015)

En variadas ocasiones estas demandas que requieren enfrentar las viven como complejas y señalan requerir apoyo de otros profesionales con los que no cuentan:

Ayer mismo, cuando tú estabas en la sala de mi curso, estuve hablando hartoo rato con un estudiante que ahí tengo otro problema (...) Él tiene excelentes notas, de las mejores del curso, pero no tiene amigos (...) nadie lo rechaza, él sólo se aleja y yo le preguntaba ¿Por qué? Por qué no compartiría, que eso igual era necesario, que las notas no lo eran todo... y me decía: "A ver, pero defíneme la amistad, a mí no me interesa tener amigos, no me llama la atención" (...) No sé qué hacer con él, eso debe tener un nombre en la psicología... no sé... (Camila, Liceo 4. Nota de campo, agosto de 2015)

Por último, los/as docentes consideran que el desarrollo de estas actividades implica un proceso de aprendizaje permanente que se da en la práctica profesional.:

Yo le comento que me parece que se lleva bien con los estudiantes, me comenta que esto no siempre fue así y de hecho le cuesta mucho. Fue algo que tuvo que aprender con el tiempo porque al principio llegó muy pesada, muy dura, y no le funcionó. Así que de a poco fue cambiando esto. De todas formas, cree que su buena relación a veces le juega en contra, porque se ponen muy patudos. (Loreto, Liceo 3. Nota de campo, septiembre de 2015)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De manera consistente con los planteamientos de la literatura contemporánea sobre trabajo emocional docente (Chen, 2019; Cornejo et al., 2020; Fried et al., 2015; Uitto et al., 2015), en este estudio documentamos que los/las docentes llevan a cabo una gran cantidad de actividades emocionales en el trabajo cotidiano con sus estudiantes, categorizándolas en actividades emocionales emergentes y vinculares.

Respecto a las actividades emergentes, los resultados son coherentes con la investigación reciente, relevando que los aspectos emocionales en la docencia emergen como actos sociales que involucran interacciones con uno mismo y otros/as (Bellocchi, 2019; Denzin, 1984). También se confirman las funciones

evaluativas, reflexivas e interpersonales de las emociones en el trabajo docente, según diversos autores (Šarić, 2015; Zembylas, 2004). Los/as docentes realizaron actividades emocionales variadas tras realizar una rápida lectura de las emociones presentes en la interacción y de la intencionalidad de los/as estudiantes. Asimismo, observamos la orientación a la acción de estas (Sutton y Wheatley, 2003), pues los/as docentes buscaron modificar la actuación de estudiantes y de ellos/as mismos/as en la dinámica de la clase. Por otra parte, interpretamos que los/as docentes siguieron la regla emocional de modular las posibles emociones de rabia o desagrado que experimentaron al enfrentar faltas de respeto y actitudes agresivas de parte de estudiantes (Ye y Chen, 2015)

Las actividades emocionales vinculares buscan construir una relación vincular entre los/as docentes y sus estudiantes, en un proceso de mediano y largo plazo, estableciendo un entramado afectivo reconocido por ambas partes (Martínez et al., 2009). Se aprecia que estas actividades superan los roles sociales institucionales académicos (Bellocchi, 2019), relacionándose con una disposición hacia el cuidado, motivación e inspiración de sus estudiantes (Newberry, 2010; O'Connor, 2008). Asimismo, dan cuenta de un proceso intencional, tendiendo a establecer una forma de relación entre docente y estudiante que es particular y suele repetirse (Barreiro, 2009; Pichón-Riviere, 2011). Coincidentemente con la teoría de Denzin (1984), a través de estas actividades los/as docentes buscan construir un campo común de experiencia compartida con sus estudiantes, visualizando los sentimientos propios y de los/as otros/as. La construcción de estos vínculos no es un proceso natural o fácil, ni se establece de una vez para siempre (Núñez, 2003).

De hecho, los/as docentes señalaron que este tipo de actividades implicaron un proceso de aprendizaje profesional situado que no se adquiere en la formación inicial, coincidiendo con lo señalado por Michalinos Zembylas (2007b), construyéndose el saber emocional en contextos particulares a partir de experiencias mutuas en el tiempo.

Los/as docentes reportaron, además, que la realización de estas actividades les produce un desgaste emocional importante, en acuerdo con diversos estudios que describen el aumento de fenómenos como desgaste emocional, malestar y ansiedad entre docentes en países con políticas de rendición de cuentas (Chen, 2019; Fried et al., 2015; Tsang y Kwong, 2017). Mencionaron que, muchas veces, al realizar estas actividades se enfrentan a problemáticas humanas complejas que exceden el ámbito de sus saberes pedagógicos y que requieren apoyo de otros/as profesionales. No encontramos referencias al respecto en la literatura sobre trabajo emocional docente, aunque la idea de trabajo interdisci-

plinario para apoyar el desarrollo de estudiantes está instalada hace años en el debate educativo.

Las múltiples actividades laborales emocionales cotidianas, emergentes y vinculares nos parecieron centrales en el proceso diario de trabajo docente. Estas actividades ocupan parte importante del tiempo, energía y preocupación de los/as docentes; además de resultar centrales, y usualmente indispensables, para poder desarrollar las otras actividades laborales que hacen parte del proceso de trabajo docente y del proceso educativo en general. Por otra parte, al ser socialmente situadas, estas actividades adoptan formas particulares en cada contexto, con consecuencias prácticas a la hora de pensar el conjunto del trabajo docente, su desarrollo y regulaciones.

Interesa destacar que estas actividades laborales emocionales, siendo reiteradas e importantes para el trabajo docente, no sean reconocidas en las prescripciones o dispositivos de evaluación vigentes basadas en la rendición de cuentas y la “nueva gestión pública”, implementadas con particular profundidad en Chile. Bajo este paradigma, que busca estandarizar y cuantificar la complejidad de los fenómenos educativos, es impensable que se dé el lugar correspondiente a las actividades emocionales relevantes para los/as docentes.

Por último, quisiéramos plantear algunos desafíos para la investigación en este campo:

- a) Profundizar en las posibles relaciones entre las actividades emocionales emergentes y vinculares. Una primera hipótesis que surge es que las relaciones vinculares son la base desde la cual los/as docentes toman muchas de las decisiones en torno a las demandas emocionales emergentes del cotidiano.
- b) En la medida en que muchas de las actividades emocionales vinculares documentadas fueron realizadas en el rol de jefatura de curso, sería relevante seguir indagando el lugar de la construcción de vínculos docente-estudiante en el marco de las actividades de este rol y en el contexto de trabajo de diversas asignaturas.
- c) Pareciera interesante estudiar estas actividades emocionales en otros niveles educativos (enseñanza básica inicial y parvularia).
- d) Estudiar la construcción de los vínculos docente-estudiante desde la perspectiva de los/as estudiantes.
- e) Comprender con mayor profundidad las relaciones entre las regulaciones del trabajo docente basadas en la rendición de cuentas y la realización de actividades emocionales laborales.

## REFERENCIAS

- Albornoz Muñoz, Natalia & Cornejo Chávez, Rodrigo (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 7-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Ávalos, Beatrice; Cavada, Paula; Pardo, Marcela & Sotomayor, Carmen (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ball, Stephen J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barreiro, Telma (2009). *Los del Fondo. Conflictos, convivencia e inclusión en el aula*. Noveduc Libros.
- Bartlett, Lora (2004) Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of education policy*, 19(5), 565-582. <https://doi.org/10.1080/0268093042000269144>
- Bellei, Cristián (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Bellocchi, Alberto (2019). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322-347. <https://doi.org/10.1002/tea.21520>
- Blackmore, Jill (2004). Leading as emotional management work in high risk times: The counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership & Management*, 24(4), 439-459. <https://doi.org/10.1080/13632430410001316534>
- Bruner, Jerome Seymour (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza
- Chen, Jun Jun (2019). Research review on teacher emotion in Asia between 1988 and 2017: Research topics, research types and research methods. *Frontiers in psychology*, 10, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Comber, Barbara & Nixon, Helen (2009). Teacher's work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/01596300903037069>
- Cornejo, Rodrigo. (2012). *Nuevos 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 doctoral sin publicar, Universidad de Chile. <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111523>.
- Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego; Autor; Fernández, Rocío; Gómez, Sergio; Hidalgo, Felipe & Lagos, Juan (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco Regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Cornejo, Rodrigo; Etcheberrigaray, Gabriel; Vargas, Sebastián & Assaél, Jenny (2020). Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteiras* 20(1), 332-347. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.18>

- Czarniawska, Barbara (2018). Fieldwork techniques for our times: shadowing. In Malgorzata Ciesielska & Dariusz Jemielniak (eds). *Qualitative Methodologies in Organization Studies. Volume II: methods and possibilities* (pp. 53-74). Palgrave Macmillan.
- De la Garza, Enrique (2001) Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En Enrique de la Garza & Julio Cesar Neffa (Eds.). *El Futuro del Trabajo - El Trabajo del Futuro* (pp. 11-32). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- De la Garza, Enrique (2017). ¿Qué es el Trabajo no Clásico? *RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 22(36), 5-44.
- Dejours, Christophe (1998). *El factor humano*. Editorial Lumen.
- Dejours, Christophe (2017). La sublimación entre el sufrimiento y el placer en el trabajo. En Horacio Foladori & Patricia Guerrero (Eds.). *Malestar en el trabajo: Desarrollo e intervención* (pp. 29-44). LOM Ediciones.
- Denzin, Norman K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass Publishers.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Farouk, Shaalan (2012). What can the self conscious emotion of guilt tell us about primary school teacher's moral purpose and relationships they have with their pupils? *Teachers and teaching*, 18(4), 491-507.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696049>
- Fried, Leanne; Mansfield, Caroline & Dobozy, Eva (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4) 415-441. <http://www.iier.org.au/iier25/fried.pdf>
- Fullan, Michael. (2003). *Las fuerzas del cambio, con creces*. AKAL
- Global Campaign for Education (2012). *Documento de convocatoria*. UNESCO.
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hochschild, Arlie Russell (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In Theodore. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-134). State University of New York Press.
- Hochschild, Arlie Russell (1983/2003). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Illouz, Eva (2009). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Katz editores
- Kelchtermans, Geert (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Martínez, Jaume (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila Editores.

- Martínez, Deolidia (2007). *El trabajo docente: conferencia. Material pedagógico*. Universidad de Córdoba, Argentina.
- Martínez, Deolidia; Collazo, Marité & Liss, Manuel. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408.  
<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200005>
- Newberry, Melissa. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp.19-47). Gedisa.
- O'Connor, Kate Eliza (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>.
- Oliveira, Dalida Andrade (2006) El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber. *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos?* (pp.17-32). NOVEDUC.
- Oyarzun Maldonado, Cristián & Cornejo Chávez, Rodrigo (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41, Artículo 219509. <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lissa (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Pichón-Riviere, Enrique (1980/1985). *Teoría del vínculo*. Nueva visión.
- Quinlan, Elizabeth (2008). Conspicuous invisibility: Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.  
<https://doi.org/10.1177/1077800408318318>
- Reddy, William M. (1997). Against constructionism: the historical ethnography of emotions. *Current anthropology*, 38(3), 327-351. <https://doi.org/10.1086/204622>
- Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Paídos.
- Šarić, Marjeta (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(4), 10-26.
- Schutz, Paul; Rodgers, Kelly & Simcic, Jacqueline (2010). "Motivation and emotional transactions: where do we go from here?" in Timothy C. Urdan & Stuart A. Karabenick (Eds.) *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement. Advances in Motivation and Achievement*, (pp. 43-68). Emerald Group Publishing Limited.
- Sisto, Vicente. (2012) Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *PSYKHE*, 21(2), 35-46.  
<https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>



- Sutton, Rosemary E. & Wheatley, Karl F. (2003) Teachers' emotion and teaching: A Review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327 - 358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tenti-Fanfani, Emilio (Ed.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI editores.
- Tsang, Kwok Kuen (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 241 - 256. <https://ssrn.com/abstract=2362149>
- Tsang, Kwok Kuen (2019). The Interactional-Institutional Construction of Teachers' Emotions In Hong Kong: The Inhabited Institutionalism Perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 2619. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02619>
- Tsang, Kwok Kuen & Kwong, Tsun Lok (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 841-855. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182007>
- Uitto, Minna; Jokikokko, Katri & Estola, Eila (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124 - 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Verger, Antoni & Normand, Romuald (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Ye, Maolin & Chen, Ye. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6(20), 2232-2240. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Zembylas, Michalinos (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- Zembylas, Michalinos (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21(8), 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>
- Zembylas, Michalinos (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zembylas, Michalinos (2007b). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>



#### RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Psicólogo y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Profesor Asociado del Departamento de Psicología. Director ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), co-coordinador en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

[rodrigo.cornejo@u.uchile.cl](mailto:rodrigo.cornejo@u.uchile.cl)

<https://orcid.org/0000-0001-6713-0166>

#### GABRIEL ETCHEBERRIGARAY TORRES

Psicólogo y Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Psicología, Educación y Sociedad (EPES). Investigador de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO).

[garay89@gmail.com](mailto:garay89@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3565-9388>

#### SEBASTIÁN VARGAS PÉREZ

Antropólogo y Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Psicología, Educación y Sociedad (EPES). Investigador de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO).

[seba.vargas@gmail.com](mailto:seba.vargas@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8522-4534>

#### JENNY ASSAÉL BUDNIK

Psicóloga de la Universidad de Chile. Profesora Titular del Departamento de Psicología. Investigadora del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), co-coordinadora en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

[jennyassael@gmail.com](mailto:jennyassael@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5597-5241>

#### RODRIGO ARAYA MORENO

Psicólogo y candidato a Magister de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Psicología, Educación y Sociedad (EPES). Investigador de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO).

[roarayamoreno@gmail.com](mailto:roarayamoreno@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7088-193X>

## JESÚS REDONDO-ROJO

Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Psicólogo Educacional de la Universidad de Deusto (España). Profesor Titular de la Universidad de Chile, Director del departamento de Psicología. Investigador del Observatorio de Políticas Educativas de Chile y del Programa Psicología, Educación y Sociedad, especializado en estudios sobre juventud y fracaso escolar, evaluación de sistemas escolares, y de inclusión y equidad en la educación terciaria.

[jredondo@uchile.cl](mailto:jredondo@uchile.cl)

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de su proyecto FONDECYT N° 1180801: “Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, saberes y experiencias”.

## FORMATO DE CITACIÓN

Cornejo, Rodrigo; Etcheberrigaray, Gabriel; Vargas, Sebastián; Assáel, Jenny; Araya, Rodrigo & Redondo-Rojo, Jesús (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), e1689. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>

## HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 21-04-2020

1ª revisión: 18-08-2020

Aceptado: 21-04-2021

Publicado: 30-04-2021