



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Magíster en Psicología Educacional

**Significados sobre las actividades emocionales en el trabajo por
docentes de educación básica en Chile**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Estudiante:

Jesús Andrés Almuna Fernández

Tutor: Rodrigo Cornejo Chávez

Co-tutora: Jenny Assaél Budnik

Proyecto FONDECYT 1180801 Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones,
experiencias y saberes.

Investigador Responsable Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago de Chile, 2023

Agradecimientos

A mis padres y abuelos por su genuino amor.

He visto cosas que ustedes jamás podrían creer
Naves de ataque en llamas más allá de Orión
He visto rayos-C brillando cerca de la puerta de Tannhauser
Todos esos momentos se perderán, en el tiempo
Como... lágrimas en la lluvia

Lágrimas en la lluvia, el replicante, Blade Runner

Tabla de contenido

1. Problematicación	6
<i>Abordar el trabajo docente a partir de la tensión entre lo prescrito y lo real.....</i>	<i>6</i>
2. Marco teórico	15
2.1 Estudio sobre el trabajo docente: la tensión entre lo prescrito y lo real	15
2.2 Estudios sobre emociones docentes.....	20
2.3 Antecedentes sobre trabajo emocional docente	25
3. Objetivos de investigación.....	37
3.1 Objetivo general	37
3.2 Objetivos específicos.....	37
4. Metodología.....	38
4.1 Método cualitativo y el enfoque descriptivo	38
4.2 Contexto y participantes	39
4.3 Instrumento de producción de datos	41
4.4 Análisis de los datos	42
4.5 Consideraciones éticas	43
5. Resultados	45
5.1 Las actividades emocionales	45
5.1.1 Compartir situaciones personales con los estudiantes	45
5.1.2 Generar instancias dialógicas para conocer al estudiante.....	47
5.1.3 Utilizar cualidades personales para modificar la disposición emocional	50
5.1.4 Generar espacios para desarrollar diálogos confidenciales e íntimos	52
5.1.5 Indagar sobre los estados emocionales	54
5.1.6 Demostrar afectos por medio de gestos y palabras	57
5.1.7 Entregar consejos motivacionales y de orientación a los estudiantes.....	58
5.1.8 Promover la solución de conflicto de manera dialógica.....	60
5.1.9 Apoyar al estudiante fuera del horario de trabajo	63
5.2 Los significados sobre las actividades emocionales reportadas	66
5.2.1 Las actividades emocionales como parte del rol docente	66
5.2.2 Las actividades emocionales como filosofía de vida personal.....	71
5.2.3 Las actividades emocionales como formas de motivar el aprendizaje.....	74
6. Discusiones	78
7. Conclusiones	84
8. Referencias.....	87
<i>Anexo 1. Instrumento de producción de datos.....</i>	<i>100</i>
<i>Anexo 2. Documentos de consentimiento informado</i>	<i>104</i>

Resumen

La docencia ha sido objeto de investigación a lo largo de las últimas dos décadas en el mundo entero, como lo demuestran las numerosas publicaciones en revistas científicas y libros académicos. No obstante, aún existen algunas áreas que han sido poco exploradas, siendo una de las más destacadas la naturaleza del proceso de trabajo mismo. Esto se debe, en gran medida, a la dificultad de abordar la labor docente a partir la brecha ente lo prescrito y lo real. Esta investigación situada desde un enfoque de trabajo no clásico, busca poner atención en esta brecha y mirar de forma matizada el proceso de trabajo desde la perspectiva del profesor y los significados que construyen sobre las actividades que reconoce realizar. Específicamente, nos adentramos al ámbito del trabajo emocional y describimos las actividades emocionales que reportan los docentes y los significados atribuidos a dichas actividades. Entendemos estas actividades como parte del trabajo real que llevan a cabo los profesores en la cotidianidad de su labor en los colegios, por lo tanto, es relevante explorar la intencionalidad detrás de su realización.

Metodológicamente, el estudio se inscribe bajo un paradigma de investigación cualitativa de carácter transversal, adoptando un enfoque descriptivo. Se realizó en Chile y el diseño comprendió la utilización de la técnica de entrevista semi estructurada aplicada a seis profesores de educación básica. La unidad de análisis fueron las actividades emocionales que reconocieron realizar y del trabajo de campo se produjo un cuerpo de información, tratada mediante el análisis temático contenido.

Los hallazgos revelan que los profesores reconocen realizar una amplia variedad de actividades emocionales para cuidar, apoyar y guiar a los estudiantes en su formación escolar. Estas actividades implican el uso de características personales que poseen los profesores para atender situaciones emocionalmente desafiantes que surgen en el aula y fuera de ella. Además, las actividades emocionales son resultado de la capacidad interpretativa del profesor para evaluar y valorar las emociones presentes en el aula y más específicamente en sus estudiantes. También, las actividades emocionales son interpersonales y en su mayoría implican la interacción entre el profesor y el estudiante. Por lo tanto, estas actividades influyen en sus estudiantes de diferentes maneras y pueden motivar acciones que favorezcan aspectos afectivos, personales,

motivacionales y actitudinales. Finalmente, los resultados permiten dar cuenta de tres significados otorgados al desarrollo de actividades emocionales.

En conclusión, el reconocimiento de estas actividades muestra como los profesores de manera subjetiva, interpretan y responden a las demandas reales percibidas en el trabajo. Estas respuestas, promueven formas particulares de acercamiento afectivo con los estudiantes e impactan la construcción y desarrollo de su identidad profesional.

1. Problematización

Abordar el trabajo docente a partir de la tensión entre lo prescrito y lo real

Los docentes cumplen un rol relevante en los procesos educativos porque están encargados, en gran medida, de que la cultura de una sociedad pueda transmitirse y desarrollarse en el tiempo. Todas las sociedades contemporáneas necesitan de los profesores y de su trabajo en las aulas, puesto que su labor es crucial para la construcción de conocimientos y fundamental en la guía de futuros pensadores (Xie, Deng & Zhu, 2021). Más específicamente, los profesores son considerados como agentes mediadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Garces, 2010), por tanto, se posicionan como uno de los principales actores que influyen en la calidad de la educación.

Por lo anterior, la atención sobre la figura del profesor ha aumentado y en las últimas dos décadas las investigaciones sobre docencia se ha multiplicado. No obstante, existen algunos aspectos del trabajo docente que no han sido mayormente explorados (Mundy, 2012). Uno de estos tiene que ver con la naturaleza misma de proceso de trabajo docente (Martinez, 2001) debido a la escasa atención con que las ciencias sociales han abordado los trabajos no clásicos o no convencionales (De la Garza, 2001, 2017). El trabajo de un profesor tiene lugar dentro de la economía mundial capitalista (Sotomayor, 2015) y puede ser conceptualizado como un trabajo no clásico, cuyo insumo principal es el bien simbólico (De la Garza, 2017). Por tanto, la comprensión de la docencia bajo la categoría de trabajo no clásico plantea una línea diferente a los análisis del obrero o trabajador industrial asalariado, y su distinción en cuanto a sus características lo han hecho difícil de abordar investigativamente (Martínez, 2001; Chávez, 2018).

En cuanto a sus características, la primera hace alusión al trabajo docente como “inmaterial” entendido como una actividad que produce información, signos, símbolos, afectos, relaciones y modos de representación cultural (Lazzarato, 1996) y no se reduce a la producción de bienes materiales tangibles. Este tipo de trabajo, sugieren algunos teóricos (Terranova, 2000; De la Garza, 2001), se diferencia del trabajo de producción clásica en que el proceso de propagación y consumo comparten una misma ubicación espacio-temporal, o sea, ocurren en el mismo lugar y son inseparables. Esto genera, entre otras cosas, que no se perciba que tipo y que cantidad de acciones se deben realizar para obtener la producción esperada. No obstante, y a

pesar de que este tipo de trabajo pueda crear valor a partir de la producción de subjetividad, muchas veces es invisibilizado y tiende a devaluarse, dado que gran parte de las actividades que comprende no son reconocidas por la organización como trabajo (Farrugia, 2018).

La segunda característica refiere al trabajo docente como emocional y afectivo. El trabajo inmaterial también constituye una intensificación de las interacciones humanas, donde las personas, respondiendo al llamado a convertirse “en sujetos”, participan en procesos de intercambios emocionales (Hargreaves, 2000). El actuar de los sujetos y en este caso, el de los profesores, involucra ineludiblemente la producción de interacciones, relaciones, corporalidad y afectos (Zembylas, 2007). La capacidad del profesor para relacionarse, empatizar y expresar corporal y estéticamente las emociones constituyen uno de los principales productos de su trabajo (Cornejo, 2012; Zembylas & Loukaidis, 2021). Por lo anterior, la dimensión emocional y afectiva del trabajo docente se ha posicionado como uno de los temas principales de la agenda investigativa en los últimos años sobre educación y psicología (Hargreaves, 1998, 2000; Sutton, Conway y Genovese, 2002; Kelchtermans, 2005; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Zembylas, 2020).

Una tercera característica señala como los aspectos emocionales del trabajo se articulan con los sentidos y propósitos morales que guían el actuar del profesor (Cornejo & Bustos, 2014). El argumento que está a la base plantea que los profesores construyen una percepción personal y de sentido compartido sobre la finalidad del trabajo en el contexto de una percepción social y moral que funciona como catalizador de los intercambios de significados con los estudiantes y otros profesores (Fullan, 2003). Por ello, el sentido moral construido por los profesores permite la valoración de situaciones y acciones (virtuosas, moralmente buenas, malas o moralmente malas) para luego juzgarlas como correctas o incorrectas en términos de las consecuencias que pueden causar en sus estudiantes (Fullan, 2004).

La cuarta característica refiere al espacio donde se desarrolla este trabajo inmaterial, emocional y moral. Al respecto, las condiciones socio materiales que circunscriben el contexto escolar lo vuelven un espacio laboral “altamente regulado”. La institución escolar se rige sobre un modelo de organización y control de trabajo (Dubet, 2007) que impulsa un conjunto de valores normativos como la eficacia, la competencia y la profesionalización. La búsqueda de estos valores, junto con la promoción de la eficacia y la imagen ideal sobre la gestión educativa,

favorece un modelo educacional de control burocrático, así como los procedimientos y prácticas estandarizadas en el trabajo (Voisin & Dumay, 2020).

Finalmente, una última característica sobre el proceso del trabajo docente surge a partir de los estudios sobre ergonomía europea del siglo XX, que hacen alusión a la brecha entre el trabajo “prescrito” por las normas que regulan el trabajo y el trabajo “real”, que realizan los sujetos en el desarrollo cotidiano de sus labores, siendo este último asociado al trabajo inmaterial y afectivo (Dashtipur & Vidaillet, 2017). Para Dejours (2007) la organización del trabajo es frecuentemente contraproducente, dado que las prescripciones, las reglas y los procedimientos técnicos que rigen el trabajo poseen elementos contradictorios, los que dicho sea de paso, obstruyen la realización de la tarea laboral. Todo proceso de trabajo sufre anomalías, (existen eventos inesperados, las mismas normas institucionales contradictorios, experiencias insuficientes y el cansancio, entre otras) que empujan al sujeto a efectuar transgresiones permanentes en la organización del trabajo (Dejours, 2007).

Situándonos bajo esta problemática, la organización del trabajo docente y su planificación (pautas, instrucciones y prescripciones) no siempre se condice con la realidad práctica de la actividad laboral concreta (Avalos et al., 2010). Desde este punto de vista, el trabajo docente no puede definirse únicamente en términos instrumentales como la articulación entre medios y fines, sino que también en términos de las relaciones que se generan en el trabajo. Lo prescrito del trabajo se origina en la demanda interna de la institución, pero también en el contexto social concreto constituido por las relaciones de trabajo que oponen restricción a la actividad. Lo real del trabajo, por tanto, es todo lo que se opone a la aplicación directa de las prescripciones (Deranty, 2008).

De acuerdo con lo anterior, las evidencias sobre trabajo docente han planteado la importancia de mirar como los profesores reconocen la brecha entre lo prescrito y lo real de su trabajo (Cornejo et al., 2021). Más concretamente, es importante profundizar el entendimiento que el profesor tiene sobre los dilemas que le plantea la práctica en cuanto con lo que se le “solicita hacer”, lo que “cree que debe hacer” y lo que “realmente hace” en el trabajo (Avalos et al., 2010). Los profesores deben poner en juego sus diferentes competencias, saberes y conocimientos profesionales para interpretar las situaciones laborales que enfrentan, y de esta manera lograr construir un puente entre las demandas pre escritas y reales del trabajo. Abordar

este fenómeno está relacionado con el análisis sobre como los profesores experimentan lo “real” y el entendimiento sobre los elementos objetivos que obstruyen la realización de la tarea laboral y que dan como resultado actividades de sublimación, las que dicho sea de paso, plasman la comprensión del sujeto sobre las necesidades objetivas que demanda su trabajo (Deranty, 2008).

Bajo este contexto, algunos hallazgos han sugerido que las emociones constituyen un aspecto importante de la docencia y que mucho del trabajo real que realiza un profesor en la práctica está relacionado con la realización de actividades de tipo afectiva (Cornejo et al., 2021). Por este motivo, en los últimos años un grupo considerable de investigaciones se ha centrado en estudiar el proceso de trabajo docente y particularmente las emociones implicadas (O Connor, 2008; Zembylas, 2007; 2014; Chen, 2019).

Al respecto, ha existido un interés creciente en el rol de las emociones en la enseñanza y particularmente, en la vida laboral del profesor (por ejemplo, Moon, 2006; Schutz & Pekrun, 2007; O`Connor, 2008; Zembylas, 2014, Saric, 2015; Gkonou & Miller, 2021). Algunos estudios plantean que las emociones son un aspecto presente en la experiencia laboral diaria de los docentes (Nías, 1996; Sutton & Wheatley, 2003) y que funcionan como principio organizador de las acciones que desarrollan en el trabajo (Hargreaves, 2000). En este sentido, la enseñanza puede verse como una práctica emocional (Denzin, 1990) a medida que produce sentimientos en los mismos profesores y en aquellos con los que interactúan, es decir, colegas y principalmente estudiantes. El reconocimiento sobre el papel que juegan las emociones en la vida laboral del profesor ha generado que las investigaciones en el tema hayan aumentado en las últimas dos décadas.

Desde un lente histórico, cultural, contextual y político, un conjunto amplio de investigaciones se ha dispuesto a explorar de forma holística las emociones de los profesores con el propósito de comprender los diferentes tipo de emociones (además de la ansiedad) (Gkonou, Dewaele & King, 2020) y su impacto en las actividades de trabajo cotidiano que desarrollan (Prior, 2019). Estos trabajos no conciben las emociones como fenómenos privados o individuales, más bien, se entienden como experiencias sociales, culturales y como actos sociales encarnados que surgen en el contexto (Zembylas, 2005) y que adquieren significado a partir de las relaciones que el sujeto establece con su entorno y quienes son parte de el (Holodynski, 2013). Por tanto,

las emociones producidas en el trabajo no dependen únicamente de los aspectos individuales de los profesores, sino que también de las interacciones y relaciones que establezcan en el lugar de trabajo y de cómo la institución educacional estructure las relaciones que permiten expresar o esconder las emociones (Zembylas, 2014).

Una línea importante de investigación sobre el tema ha utilizado el término de trabajo emocional introducido por Hochschild (1979) para describir la manera en que los profesores trabajan para gestionar sus propias emociones, al mismo tiempo que generan respuestas emocionales (expresiones orales y corporales) esperadas y requeridas por las diferentes situaciones de trabajo (Cornejo et al., 2021). Estos estudios plantean que las emociones son un objeto de control por parte de las instituciones educacionales, en el sentido de que se espera que los profesores desarrollen expresiones emocionales para satisfacer las necesidades de sus clientes (estudiantes y apoderados). No obstante, el costo que conlleva gestionar las emociones es la supresión de otras emociones para satisfacer las normas y expectativas sociales y profesionales (Benesch, 2018; Gkonou & Miller, 2021).

Otra línea de investigación se ha enfocado sobre la función reflexiva de las emociones en el trabajo docente. Al respecto, se señala que las emociones experimentadas en el trabajo pueden ayudar al profesor a dar sentido a sus experiencias en el trabajo y a desarrollar conciencia sobre las continuas luchas emocionales que viven en el colegio (Zembylas, 2007, 2014; Gkonou & Miller, 2021). Benesch (2018) plantea como el pensamiento reflexivo sobre las emociones permite a los profesores ser más conscientes sobre su posición en la institución escolar, así como también del tipo de relaciones interpersonales que establecen en el trabajo. Además, la experimentación de emociones en el trabajo permite a los profesores entender los tipos de disonancias experimentadas al transitar por las reglas de sentimientos de los colegios que chocan con sus creencias, valores y formas profesionales.

Por otro lado, otro grupo de estudios se han centrado en explorar la experiencia emocional en el trabajo y han establecido cuáles son las principales fuentes de las emociones que experimentan los profesores. Al respecto, los hallazgos señalan como las emociones cumplen una función interpersonal al configurar la base sobre la que se construyen las relaciones de los profesores con sus estudiantes y más concretamente, los vínculos sentimentales y los entendimientos entre ellos (Day, 2019; Zembylas, 2007). Este tipo de relaciones configuran

uno de los aspectos emocionales más importante en el trabajo del profesor. Por ejemplo, Gonluacik, Belenkuyu y Tas, 2022) señalan como los profesores experimentan felicidad y satisfacción en relación con el aprendizaje sus estudiantes, particularmente cuando están progresando en su tránsito escolar. También, el interés y el compromiso que muestras los estudiantes en el contenido de la clase y en la interacción en el aula genera emociones positivas en los profesores, lo que lleva a aumentar su motivación para desarrollar su trabajo. En este sentido, los trabajos consideran que la experimentación de emociones positivas en el trabajo por parte de los profesores, tiene muchos beneficios personales y sobre todo profesionales. Igualmente, se ha descubierto que la experimentación de emociones determinan la forma en que los profesores se relacionan con sus estudiantes (Frezel et al., 2018).

Con base en lo anterior, la evidencia ha mostrado como los profesores también pueden influir en la emocionalidad de sus estudiantes (Uitto, Kokikokko & Estola, 2015). Estos estudios hacen alusión al carácter relacional y cultural de las emociones en el trabajo y plantean que la docencia se entiende como una labor emocional, dado que el mismo proceso de enseñanza hace emerger, colorear y expresar no solo los afectos y acciones del profesor, sino que también, los afectos y emociones de aquellos que interactúan con él (Tsang, 2014). Algunos trabajos que han estudiado los recuerdos de ex estudiantes describieron el impacto que las relaciones con sus profesores tuvieron en sus experiencias escolares y en la construcción de vínculos emocionales que perduraron en el tiempo, poniendo especial atención en las emociones incrustadas en estas relaciones (Southgate, 2003; Uitto, Kokikokko & Estola, 2015).

Basándonos en la última afirmación, la evidencia muestra que las emociones de los profesores o el carácter de sus relaciones afectivas en el trabajo permite la construcción de vínculos socio educativos. Estos vínculos se generan principalmente entre el profesor y el estudiante, constituyendo la base sobre la que se desarrolla el proceso de trabajo docente (Martínez, 2009). De hecho, hallazgos recientes señalan como muchas de las actividades que realizan los profesores en su trabajo diario están relacionadas con la contención emocional y la construcción de vínculos con sus estudiantes (Saric, 2015, Gkonou & Miller, 2021). Un estudio reciente (Cornejo et al., 2021) señala que parte importante de las actividades cotidianas que llevan a cabo los profesores consiste en responder a situaciones emergentes que surgen principalmente en el aula y que buscan solucionar conflictos relacionales con los estudiantes.

Además, estos trabajos reportan que los profesores también realizan actividades que, en el mediano y corto plazo, promueven la construcción de vínculos afectivos.

Esto último es relevante dado que la realización de actividades emocionales en el contexto relacional profesor-alumno puede ser visto como un acto volitivo de traspasar el rol docente desde el punto de vista institucional (Bellocchi, 2019). Al respecto, un estudio plantea como los docentes creen que la institución escolar impone restricciones a su rol, el que marca una distancia entre el profesor y el estudiante, limitando la posibilidad de construir vínculos (Albornoz Muñoz & Cornejo Chávez, 2017). No obstante, y a pesar de estas limitaciones, los profesores parecen advertir con claridad la importancia de orientar sus acciones hacia la realización de actividades de contención, preocupación y cuidado hacia sus estudiantes (Trujillo, Ceballos, Trujillo-Gonzales & Morál, 2020).

De esta manera, los antecedentes presentados muestran que gran parte de lo que hace un profesor cotidianamente en el colegio está relacionado con el desarrollo de actividades emocionales y vinculares. Situándonos en la discusión sobre la tensión entre lo prescrito y real del trabajo, entendemos que la realización de estas actividades no surge necesariamente a partir de lo que se espera y se les exige a los profesores, es decir lo prescrito, sino que emergen a partir de la comprensión sobre las necesidades objetivas que el trabajo demanda, o sea, lo real del trabajo. Bajo nuestro punto de vista, este aspecto del proceso del trabajo docente es relevante dado que muestra la comprensión que desarrollan los profesores sobre las demandas objetivas del entorno y a la vez sobre sí mismo, guiando la toma de decisiones sobre las situaciones de trabajo que se le presentan.

Dada su relevancia, las actividades emocionales han comenzado a ser exploradas con mayor detalle desde un enfoque etnográfico utilizando técnicas de observación sobre el trabajo en el momento de su realización (Oliveira, 2006; Cornejo et al., 2021). Sí bien, se ha logrado identificar y describir un conjunto amplio de actividades emocionales y vinculares, aún sabemos muy poco sobre los significados que los profesores atribuyen a estas actividades acudiendo a la mirada del propio trabajador (Pujol, 2011), por tanto, resulta interesante preguntarse cómo los profesores significan la realización de actividades emocionales como parte del trabajo real y cotidiano que desarrollan en el colegio.

De esta manera, desde un enfoque de trabajo no clásico (Dejours, 2007; Pujol, 2011) resulta pertinente explorar las principales actividades emocionales reportadas por profesores desde su propia perspectiva en el contexto de su trabajo en el colegio. A través del entendimiento sobre las actividades que desarrollan, el desafío consiste en contar con material retrospectivo que facilite el acceso y el análisis a los significados que asignan los profesores a las actividades emocionales que reportan para comprender su trabajo emocional.

Nuestro propósito es aportar conocimiento sobre el proceso real del trabajo docente, explorando las actividades emocionales y relacionales desde el punto de vista de los profesores de educación escolar. Por este motivo, creemos que adentrarnos en los significados nos permite explorar de forma matizada lo que piensan, sienten y hacen los profesores con relación a sus actividades laborales y de esta manera comprender la intencionalidad en cuanto al “por qué” de su realización. Finalmente, a partir de los antecedentes presentados, este tipo de investigación nos parece relevante dado la centralidad que últimamente está teniendo el fenómeno emocional en los procesos de educación escolar y principalmente en la vida laboral del profesor. Particularmente, resulta interesante profundizar el desarrollo de actividades emocionales en el aula como una opción que se toma bajo determinadas condiciones laborales y qué no es parte de las demás prescritas por la organización escolar.

Cabe mencionar que en los últimos años en Chile, las investigaciones sobre trabajo emocional docente han aumentado. Por ejemplo, se ha explorado la relación entre el trabajo emocional y el desgaste profesional en docentes de educación básica (Estrada, Paredes, Quispe, 2021). También se han analizado las experiencias de trabajo emocional para evidenciar la carga emocional debido a las expectativas sociales y normas culturales presentes en los contextos escolares (Eyzaguirre & Fuentes, 2017). Otros, han mirado el trabajo emocional a través de revisiones de estudios empíricos y teóricos (Contreras & Gonzáles, 2018). Asimismo, se ha investigado la realización de actividades emocionales al momento de su realización, es decir, en su contexto natural (Cornejo, et al., 2021). Sí bien estos estudios se han enfocado en diferentes áreas del trabajo emocional, todos concluyeron que este tipo de trabajo es una realidad en Chile y que es necesario abordarlo desde una perspectiva crítica para poder mejorar las condiciones del trabajo docentes.

Finalmente, la investigación sobre trabajo emocional y más concretamente, sobre las actividades emocionales que reconocen realizar los profesores posee una importante relevancia práctica. Uno de los argumentos tras esta afirmación, es que la información producida puede servir para identificar las fuentes de estrés o agotamiento emocional docente y desarrollar estrategias para abordarlas. También, este tipo de investigación permite situar en la discusión pública la centralidad que las emociones tienen en el proceso de trabajo docente.

2. Marco teórico

2.1 Estudio sobre el trabajo docente: la tensión entre lo prescrito y lo real

La docencia se ha descrito mayormente como un trabajo no clásico (De la Garza, 2017) y se ha distinguido por poseer un conjunto de características particulares que lo han hecho difícil de abordar investigativamente (Cornejo, 2018). Dentro de sus características centrales encontramos que: ha sido descrito como inmaterial (de la Garza, 2001) tanto en su proceso como en su producto de trabajo; tiene como base el intercambio emocional, afectivo y vincular (Hargreaves, 2005); se articula basándose en propósitos morales (Fullan, 2003); es un trabajo que se desarrolla en condiciones cotidianas de alta regulación por las políticas educativas (Valle, Escudero & Sisto, 2019); y es una labor que está constantemente tensionada producto de la brecha que existe entre lo prescrito y real del trabajo (Avalos et al., 2010). Esto último se relaciona a como los profesores deben desarrollar un conjunto de saberes prácticos para afrontar esta brecha.

Sobre este tema, las prescripciones en el trabajo se entienden, primeramente, como aquellas tareas que están predeterminadas por la organización y que buscan guiar el actuar profesional. Por lo general, funcionan como pautas descriptivas que plantean las condiciones, propósito, objetivos y formas en que las personas deben desarrollar su trabajo cotidianamente (Pujol, 2011). Ahora bien, el problema con las prescripciones está relacionado con que las condiciones socio materiales presentes en los contextos laborales cambian constantemente, generando obstrucciones a la organización del trabajo. En la práctica, la realidad laboral es muy diferente a la pretendida por la organización y a los trabajadores se les hace muy difícil guiar sus actuaciones basándose en las prescripciones (Pujol, 2011).

Para profundizar en la tensión entre lo prescrito y lo real, así como su impacto en el trabajo docente es particularmente útil situarnos desde el enfoque psicodinámico del trabajo y más específicamente desde los aportes realizados por Christophe Dejours (2007). Para Dejours, el trabajo no puede definirse únicamente en términos instrumentales (relación, medios y fines) ni en términos puramente intersubjetivos (relaciones de trabajo) sino por medio de la integración de ambas dimensiones. El autor entiende el trabajo como una actividad de orden subjetiva que está sujeta a la limitación de las expectativas culturales y las demandas sociales, pero que

chocan y se confronta constantemente con la resistencia y las demandas de incumplimiento de lo “real”.

En este sentido, las expectativas culturales pueden influir en el trabajo, por ejemplo, en algunas culturas, se espera que los empleados trabajen horas extras o asuman más responsabilidades de las que se les asignaron originalmente, lo que puede generar alteraciones al trabajo prescrito. Las demandas sociales también influyen en el trabajo prescrito, por ejemplo, la opinión pública puede ejercer presiones sobre la organización para que adopte nueva prácticas, más éticas o sostenibles, lo que genera que los empleados deban asumir nuevas responsabilidades. Además, tanto las expectativas culturales y las demandas sociales pueden generar un impacto en la forma en que se realiza el trabajo prescrito (Deranty, 2008). Si se espera que las personas trabajen de manera independiente, esto puede influir en la forma en que se asignan las tareas y responsabilidades; por otro lado, si se espera que los sujetos trabajen en equipo y colaboren, esto también influye en la manera en que se asignan las tareas. Bajo este argumento, las relaciones personales entre compañeros de trabajo también pueden impactar en el trabajo prescrito, ya que pueden, por ejemplo, sugerir tareas adicionales, responsabilidades compartidas producto de la colaboración y la interdependencia que existe entre los integrantes de un equipo de trabajo. En general, las relaciones interpersonales entre compañeros es un factor determinante en la forma en que se asignan y realizan las tareas en la organización.

De esta manera, el trabajo prescrito, es decir, las tareas y responsabilidades asignadas al trabajador, son resultado tanto de las demandas internas como de las relaciones interpersonales que se producen en el contexto laboral. Ahora bien, como planteamos anteriormente, el trabajo prescrito no siempre coincide con el trabajo real que las personas realizan cotidianamente. En la mayoría de las ocasiones, los empleados se desvían del trabajo prescrito debido a factores como la falta de recursos, la falta de claridad en las tareas asignadas o la influencia de otros factores externos. En este sentido, el trabajo prescrito no siempre se ajusta a la realidad del trabajo diario (Dejour, 2007).

En términos generales, “lo real del trabajo”, se refiere a todo lo que ocurre en la práctica, independientemente de las prescripciones o instrucciones que se hayan entregado previamente. Es decir, en términos coloquiales, a la forma en que la persona hace su trabajo y que, puede ser muy diferente a la forma en que se supone que debe realizarse el trabajo según las

prescripciones. Según Dejours (2007), este fenómeno se da principalmente debido a que la organización del trabajo es muchas veces contraproducente, dado que las prescripciones, los reglamentos y los procedimientos técnicos que guían el trabajo contienen elementos que son contradictorios entre sí o contraproducentes, poniendo obstáculos al desarrollo de la actividad laboral. De todas maneras, siempre existen elementos en el trabajo que oponen resistencia a los esfuerzos de los trabajadores por cumplir con las reglas prescritas por la organización (Deranty, 2008).

Muy frecuentemente, lo real del trabajo emerge como consecuencia de situaciones o eventos imprevistos o inesperados, que requiere que el trabajador movilice su capacidad de accionar para adoptar medidas que no estaban planificadas. Muchas veces son las condiciones socio materiales del contexto las que empujan al sujeto a realizar adaptaciones o cambios en el enfoque que guiar su actuar en el trabajo (Dejours, et al., 2018). En este sentido, se hace presente la subjetividad del trabajador para valorar qué se puede hacer y qué no, y de esta manera causar alteraciones en la realización de la tarea prescrita. El argumento de fondo, es que los empleados a menudo pueden sentir que las normas o reglas impuestas no son realistas o no tienen en consideración ciertas limitaciones presentes en el entorno social. Ejemplo de esto, es cuando el trabajador siente que las tareas encomendadas son demasiadas para el tiempo de trabajo que dispone formalmente, o que la organización no tiene en cuenta los recursos limitados disponibles para la realización del trabajo. Ante esta situación, a los trabajadores no les hace sentido los objetivos de la tarea prescrita, llegando muchas veces a tener que redefinirlos en función de su ideas, convicción y competencias (Dejours, 1998). Como señala Dejours (1999), “lo real es ese elemento que hace fracasar la técnica... Es lo que existe en el mundo y se nos escapa” (pág. 40). En este sentido, lo real no debe tomarse únicamente como cosas materiales, sí no como todo lo que opone resistencia a la realización de la tarea.

Bajo este escenario, lo real del trabajo docente como objeto de investigación comenzó a estudiarse desde los años 80, mostrando como la distancia entre el trabajo prescrito y real en el caso de los profesores es mayor a la de otras labores (Cornejo, 2012). De esta manera, esta brecha se ve exacerbada por varios factores, dentro de los que se encuentran las condiciones materiales y psicosociales del trabajo (Chávez, 2018). Por un lado, las condiciones materiales tienen relación a los tipos de contrato, horas de contrato, dependencias del colegio, porcentajes

de horas electivas y tiempos de descanso. Al respecto, la evidencia ha mostrado como en la actualidad un grupo importante de profesores sigue trabajando en contextos de fuertes desigualdades en cuanto a condiciones materiales, siendo uno de los más críticos, la falta de espacios para descansar dentro de la escuela, de espacios recreativos y falta de recursos audiovisuales para desarrollar las clases (Meo & Dabenigno, 2021).

También, se advierte una la falta de tiempo para realizar todas las tareas asignadas por la escuela. De hecho, a menudo los profesores deben recurrir a tiempo personal para logra cumplir con los objetivos del trabajo (Cabezas, 2019). Asimismo, las condiciones psicosociales en el trabajo también son un factor presente en la brecha entre lo prescrito y lo real. Estas tienen que ver con aspectos ambientales y relaciones presentes en el trabajo. Por ejemplo, existe antecedentes que muestran como los profesores son conscientes de que el contexto social que circunscribe a muchas de las escuelas están influenciadas por la violencia, delincuencia y drogadicción (UNESCI, 2005). Además, los tipos de relaciones que los profesores construyen con los diferentes actores disponible en el entorno también es un aspecto a considerar en el desarrollo de su trabajo. Por ejemplo, Murillo (2005) señalan la docencia como una profesión de alto riesgos, debido al nivel de estrés y malestar que experimenta producto de relaciones negativas con sus colegas.

De esta manera, son varios los estudios descriptivos que han mostrado diversos aspectos que circunscriben la labor docente y que influyen en el proceso de trabajo en la escuela, dentro de los que encontramos: sobrecarga del trabajo, conflicto entre colegas, bajo reconocimiento social, mal clima laboral, falta de apoyo material, alta carga de tarea burocrática entre otros. (Claro & Bedregal, 2003; Zamora, 2007; Cornejo, 2012)

Con base en lo anterior, y volviendo el énfasis en lo prescrito y lo real para explorar el proceso de trabajo docente, es relevante enfocarnos en los esfuerzos que los profesores deben realizar en el trabajo para “intentar” que la tarea prescrita se lleve a cabo de acuerdo con las reglas, normas y expectativas que buscan el cumplimiento de determinados fines institucionales. Bajo este contexto, el riesgo de que los profesores fracasen en esta tarea es grande, la resistencia hacia su esfuerzo subjetivo es un aspecto que siempre está presente (Deranty, 2008). Desde una perspectiva centrada en el significado subjetivo del trabajo, el trabajar es la manera en que la personalidad, las competencias y saberes de los sujetos se involucran frente a una tarea sujeta

a contradicciones. Aunque existan normas y reglas ordenadas sobre el trabajo, siempre van a surgir inconvenientes, los eventos inesperados, incidentes, inconsistencias organizacionales, aspectos pequeños de convivencia que surgen de otras personas como autoridades, compañeros, estudiantes o apoderados. Todos estos elementos en su conjunto hacen que las prescripciones se vuelvan cada vez más difícil de seguir y que los profesores muchas veces tengan que transgredir la organización laboral prescrita (Cornejo et al., 2021).

Como planteamos anteriormente, los estudios sobre trabajo docente han reconocido el desafío que conlleva abordar la manera en que los profesores abordan esta tensión y logran construir un puente entre lo prescrito y real del trabajo (Avalos et al., 2010). Sin embargo, este proceso se ve aún más complejizado debido a las políticas de regulación educativa basadas en la estandarización y rendición de cuentas (Maldonado & Cornejo, 2020). Si bien no es menester de esta investigación abordar en detalle el modelo político que regula y prescribe el trabajo docente, es importante destacar sus efectos sobre las emociones en el trabajo docente.

Al respecto, es un hecho importante el impacto que estas políticas tienen sobre el trabajo emocional docente (Chen, 2019) y los cambios que han generado en los procesos de interacción en el colegio, más particularmente, en las formas en que concibe la relación profesor-estudiantes (Schutz, Hong & Francis, 2020). Hallazgos han evidenciado como el contexto escolar puede causar en los profesores la experimentación de emociones como, el estrés, la depresión y la ansiedad, influyendo en su bien estar y su eficacia (Day, 2019).

Los estudios en la materia han observado que estas reformas pueden generar múltiples mecanismos como el currículum impuesto, los métodos de instrucción y la prescripción de programas formativos que coharten la autonomía y la libertad de acción de los profesores. Además, el trabajo del profesor se ve intensificado en pos de la generación de mayores expectativas, aun cuando las condiciones laborales son desfavorables (Chan, 2011). Cuando los profesores enfrentan el aumento en la carga de trabajo que incluye realizar más tareas o asumir roles adicionales, estaríamos hablando de que en su jornada laboral realizan más cosas de las que deberían, lo que se entiende como intensificación del trabajo (Apple & Teitelbaum, 1986). En este escenario, los profesores experimentan el aumento del ritmo y las presiones del trabajo constantemente, lo que genera en ellos la experimentación de emociones negativas (Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen, 2014). De esta manera, la intensificación en el

trabajo trae consigo un conjunto de perjuicios que pueden abarcar costos profesionales y también personales en los profesores, llegando incluso la pérdida de sentido sobre el trabajo (Chen, 2019).

En síntesis, en este apartado presentamos algunos antecedentes sobre el proceso de trabajo docente, el que está tensionado por la brecha entre lo prescrito y lo real. La tensión se ve exacerbada, producto de las condiciones materiales y psicosociales presentes en los contextos escolares, que se han visto ampliadas producto de las políticas de regulación y rendición de cuentas que aumentan las prescripciones, haciendo que para los profesores sea difícil visualizar y actuar a partir de las necesidades reales del trabajo. En esta investigación, buscamos centrarnos en la dimensión emocional del proceso de trabajo docente. Por lo anterior, a continuación exploramos los antecedentes teóricos y empíricos sobre trabajo emocional docente.

2.2 Estudios sobre emociones docentes

En el ámbito cotidiano hablar sobre nuestros sentimientos parece sencillo, de alguna manera todas las personas experimentamos un sinfín de emociones y las reconocemos como algo que forma parte de nuestra vida (Burkitt, 2012). De hecho, es habitual relacionar nuestras emociones al conjunto de sensaciones que experimentamos cuando establecemos determinadas relaciones sociales (por ejemplo, una relación de pareja) o bien cuando estamos frente o somos parte de diferentes expresiones culturales, por ejemplo, actividades literarias, musicales, deportiva o artísticas. No obstante, se nos hace bastante difícil situarlas como algo que impacta directamente la manera en que entendemos y actuamos en el mundo (Leontiev, 1972). De hecho, no es hasta principio de los 90 donde las emociones como objeto de estudio científico comenzó a adquirir mayor fuerza.

En efecto, sí bien la importancia de las emociones en los procesos psicológico y educativos fue documentada desde principios de siglo XX (Vygotsky, 1998), la evidencia empírica sobre su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje son recientes, en el caso concreto de las emociones del profesor, la evidencia surgió recién hace al menos veinte años (Uitto, Kokikkoko & Estola, 2015). El interés puesto sobre las emociones en ciencias sociales ha permitido el desarrollo de investigaciones empíricas sobre las emociones en el trabajo docente, ampliando el conocimiento que se tiene de ellas en el último tiempo (Fried Mansfield &

Dobozy, 2015). De hecho, se han realizado al menos siete revisiones sistemáticas de evidencia empírica (Sutton & Wheatly, 2003; Tsang, 2014; Keller et al., 2014; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Ye & Chen, 2015; Saric, 2015) y se han publicado al menos dos libros sobre las emociones docentes (Zembylas & Schutz, 2016).

Ahora bien, a pesar del interés creciente sobre el tema, varios autores concuerdan en que no existe una definición concluyente sobre las emociones y menos, un modelo teórico que oriente la investigación en la materia (Saric, 2015). Algunos trabajos han planteado como un aspecto problemático la falta de claridad con que las investigaciones definen las emociones y la inconsistencia que existe entre estos (Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; Saric, 2015). Zembylas (2007) en un intento de ordenar el debate, distinguió al menos tres líneas teóricas que buscan estudiar las emociones en educación, estos son, el enfoque psicodinámico, el enfoque socio constructivista y el enfoque interaccionista.

Sobre el enfoque psicodinámico, este reconoce las emociones como fenómenos privados, individuales y fisiológicos (Zembylas, 2007). El argumento que está a la base de este enfoque plantea que las emociones son esencialmente intrapsíquicas, o sea, que solo se desarrollan y determinan por medio de procesos psicológicos internos del individuo (Parkinson, 1995) y se entienden como sentimientos experimentados internamente por los sujetos a partir de algo que ocurre. Acá se plantea que las emociones involucran valoraciones y juicios, en el sentido de que las cosas se experimentan (bien o mal) dependiendo de cómo se evalúen. Sin bien, desde este enfoque se consideran los aspectos normativos de origen social que impactan los estados emocionales, no se establecen mayores vínculos entre el dominio privado e individual de las emociones y las influencias externas del entorno sobre la experimentación de las emociones (Lupton , 1998). En este sentido, se entiende que los diferentes elementos constitutivos de las emociones, dentro de los que se encuentran las experiencias subjetivas, valoraciones, cambios fisiológicos, expresiones y acciones, se influyen mutuamente al hacer emerger las emociones (Sutton & Wheatley, 2003). Las investigaciones en esta tradición analizan detalladamente el impacto que las emociones tienen en el sujeto, prestando escasa atención al afecto que la experimentación y manifestación de estas emociones tienen en otras personas (Zembylas, 2005). Existe poco interés en las características socioculturales que circunscriben los contextos educativos y que influyen en la construcción de significados sobre las emociones. En el ámbito educacional, las emociones son tomadas como reacciones de los sujetos individuales, en este

sentido, se abordan como experiencias individuales que consisten en reacciones momentáneas del sujeto ante los estímulos externos específicos impuestos por situaciones concretas. Los estudios sobre las emociones docentes desde este enfoque plantean que la centralidad de las emociones radica en los sistemas de creencias y valoraciones. Las emociones surgen producto de los juicios y valoraciones que desarrollamos sobre un evento externo, influyendo la relevancia que este tiene para los objetivos (profesionales y personas) y motivaciones del profesor (Jiang et al., 2016). Este proceso psicológico de valoración subjetiva permite el surgimiento de emociones que afectan la conducta del profesor determinando el tipo de relación que establece con su entorno (Greenier, Derakhshan & Fathi, 2021).

En cuanto al enfoque sociocultural, Zembyla (2007) plantea que se entienden las emociones como una dimensión psicológica que se desarrolla y colorea a partir de la interacción con el entorno, y que tiene como principal función provocar la construcción de significados sobre los motivos que sirven a las diferentes acciones que llevan a cabo los profesores. Desde este enfoque se comprenden las emociones como evaluadoras de eventos y provocadoras de la acción. En este sentido, las emociones son fenómenos multimodales emergentes, que generan un conjunto de procesamientos mentales paralelos que permiten la adaptación de las personas a determinados entornos (Gondim & Estramiana, 2010). Acá se definen las emociones como estados psicológicos que se forman y regulan por medio de la interacción social. Las emociones no se entienden únicamente como un fenómeno psicológico individual, más bien, las emociones se conciben como producto de las experiencias subjetivas que las profesores construyen por medio de las interacciones sociales que desarrollan con los demás en un contexto cultural determinado. Las emociones surgen, se determinan y se manifiestan como consecuencia de nuestras interacciones sociales en función de la cultura y de las estructuras sociales que prevalecen en el entorno (Lutz, 2002). Como señala Zembylas, (2007), las emociones cumplen múltiples funciones para la vida del profesor dado que han sido fundamentales para el mantenimiento y regulación de las interacciones sociales en la escuela.

Desde la perspectiva sociocultural, las emociones docentes se desarrollan a lo largo de la experiencia de trabajo y van adquiriendo determinados matices, es decir, se van coloreando, dependiendo de las circunstancias sociales que están a la base de las diferentes vivencias en los contextos escolares (Cowie, 2011). Por este motivo, Zembylas (2005, 2007) señala que es importante mirar los procesos culturales que están incrustados en la construcción social de las

emociones. Particularmente, entendemos que, si bien las emociones y su expresión implican procesos mentales y comportamentales, también están influenciadas por factores históricos y culturales. Por ejemplo, en psicología, las investigaciones situadas desde esta perspectiva profundizan en los aspectos específicos de las emociones a partir de sus determinantes culturales (Wierzbicka, 1999). Estos trabajos entienden que las emociones constituyen una dimensión psicológica establecida por componentes cuyas cualidades (en cuanto a configuración y diferenciación), promueven características emocionales específicas de la cultura. Por tanto, sería inapropiado definir las emociones universalmente, dado que, dependiendo de la cultura, se desarrollan y modifican diferentes comportamientos y significados emocionales en las personas y en diferentes etapas de sus vidas (Burkitt, 2021). Zembylas (2007) plantea que habitualmente las diferentes comunidades experimentan y significan las emociones en diferentes rangos, y que las prácticas corporales y de socialización son fundamentales en la presencia de determinadas emociones.

Por último, está el enfoque interaccionista de las emociones. Desde esta perspectiva se intenta trascender la dicotomía presentada en los enfoques anteriores, es decir, las emociones como fenómeno exclusivamente privado versus las emociones como fenómeno únicamente social. Desde el interaccionismo, no se afirma que las emociones son simplemente psicológicas y sociales, sino que profundizan su argumento señalando que las emociones son fundamentales para los procesos en los que se produce lo psicológico y lo social (Zembylas, 2007). Acá las emociones constituyen prácticas comunicativas que las personas efectúan en una situación para posicionarse frente a otras personas o proponer modos de acción (Goodwin, 2007). Estas prácticas están compuestas por un conjunto de recursos semióticos y las personas pueden utilizar un conjunto de expresiones verbales o corporales como el vocabulario, la entonación, el gesto y la postura para representar emociones (Goodwin et al., 2012). Generalmente, las emociones poseen al menos dos variaciones. Por un lado, pueden variar en términos de su valencia a priori, es decir, pueden estar "a favor" de algo (emociones positivas) o "en contra" de algo (emociones negativas) y por otro, las emociones pueden variar en términos de intensidad: pueden mostrar una participación alta o baja de la persona. De acuerdo con este enfoque, las emociones influyen en las acciones posteriores de los profesores y se vuelven significativas a la luz de las consecuencias que dicha emoción trae (Zembylas, 2007). Por ejemplo, el fuerte sollozo de un alumno en medio de la clase, puede causar una pausa y/o un

comentario por parte del profesor o los demás compañeros. El significado del sollozo o de los ruidos de lamento, deben ser atendidos en las acciones posteriores. Desde un punto analítico, la tarea radica en explorar las consecuencias que tienen las emociones en el curso de la acción. Este enfoque considera las emociones como parte de una realidad interaccional más que mental (Zembylas, 2007).

Respecto con la dimensión cultural de las emociones, dentro del interaccionismo se plantea la influencia de la estructura en el desarrollo de las emociones. Koole, Webb & Sheeran (2015), por ejemplo, señala que "los despliegues de emociones surgen completamente sujetos a la organización normativa de la interacción social" (p. 5). Acá se sugiere que las personas no están ajenas a su posicionamiento dentro de la estructura social e institucional y que esto condiciona la expresión de la emocionalidad. En este marco, surgen como central la categoría de cuerpo socializado y las interacciones en que se encuentra al integrar diferentes grupos sociales. Es en el conjunto de interacciones que se desarrollan en este grupo en donde las relaciones de poder pueden determinar en parte lo que se debe sentir y como se debe expresar las emociones (Zembylas, 2005).

Además, desde esta perspectiva, las emociones también influyen en los procesos de identificación. A medida que las personas toman posiciones, se construyen a sí mismos como sujetos únicos en lo social y moral (Goodwin, 2007). En el campo educativo, Cekaite (2012) por ejemplo, describe como una estudiante desarrolla y consolida una "identidad de alumno disruptivo o problemático" a través de las interacciones cotidianas que mantienen con su profesora de colegio en el transcurso de la clase de matemáticas. En la misma línea del ejemplo anterior, situados en contexto del trabajo docente, Tainio y Laine (2015) describen como un grupo de profesores de matemáticas se enfrentan a situaciones potencialmente negativas en las que sus estudiantes dan respuestas incorrectas frente al resto de la clase. Acá, se propone que las maneras en que se negocian las emociones en público pueden tener consecuencias a largo plazo sobre como los estudiantes ven la educación matemática. Una buena respuesta del profesor ante una mala respuesta del estudiante puede influir en la experiencia de estos, cambiando su percepción sobre la clase de matemáticas.

Desde la presente investigación, reconocemos tanto la dimensión social como cognitiva de las emociones. Más concretamente, nos basamos en la definición de las emociones propuestas por Zembylas (2007), quien las entiende como socialmente construidas y personalmente promulgadas y que pueden surgir de juicios conscientes y/o inconscientes respecto a conseguir objetivos o mantener estándares, o creencia durante los procesos de intercambio de significados sociales en un contexto sociocultural concreto. Desde este punto de vista, las emociones se consideran socialmente construidas, culturales y relacionales, lo que significa que conlleva desarrollar relaciones con uno o más sujetos u objetos, las que producen determinadas emociones, esto quiere decir, por ejemplo, sentirse frustrado con alguien o con algo (Denzin, 1990). En este sentido, las relaciones con otras personas y el entorno son particularmente necesarias para que surjan experiencias emocionales. En el caso de los profesores y como demuestra la evidencia, la interacción persona-ambiente emerge principalmente en el contexto de aula, puesto que en este lugar se esfuerzan por lograr sus propósitos o creencias profesionales y desarrollar relaciones con sus estudiantes, las cuales tienden a ser multifacéticas.

2.3 Antecedentes sobre trabajo emocional docente

Retomando la discusión sobre las emociones en el trabajo, el establecimiento de propósitos emocionales en torno al rol y al sentido del trabajo es un aspecto central de la enseñanza y particularmente en el trabajo docente, ya que las actividades, acciones, estrategias y la toma de decisiones se guían por esos propósitos (Schutz, Hong & Francis, 2020). En el contexto de las emociones en la actividad laboral cotidiana de los profesores, algunos autores plantean que los propósitos u objeto de la acción docente se puede ver como resultado del vínculo entre la experiencia emocional con el sentido del trabajo y las creencias sobre su rol (Uitto et al., 2015). Desde un enfoque de cuidado, O` Connor (2008) plantea que gran parte de las actividades que desarrolla un docente en la práctica, están empujadas, en gran medida, por “motivar, ayudar e inspirar a sus estudiantes” (pág. 117). En esta línea, las actividades de cuidado son comprendidas como trabajo emocional (Chen, 2019).

Sobre esto último, se han desarrollado un conjunto amplio de estudios sobre “labor emocional”, concepto extraído de la obra de Hochschild (1979, 1983). Cabe destacar, que este concepto ha permitido el desarrollo de un amplio cuerpo de investigación en diversos campos

laborales, siendo principalmente relevante, en el desarrollo de conocimiento sobre el proceso de trabajo docente (Schutz & Lee, 2014; Ye & Chen, 2015; de Ruiten, Poorthuis & Koomen, 2021).

En términos teóricos, Hochschild (1979, 1983) propone el concepto de elaboración emocional para referirse a la manera en que las personas tratan de sentir en el trabajo y la conciencia que hay detrás de las emociones experimentadas. Para Hochschild existen dos formas de actuar en las que se puede experimentar y expresar las emociones. Por un lado, está la actuación superficial, que refiere a la expresión externa de una o más emociones sin que exista necesariamente un vínculo emocional real con el o los individuos a quienes va dirigida la expresión. Acá comúnmente podemos ver un manejo conductual por medio de expresiones como los suspiros, la sonrisa, el ceño fruncido entre otras. Por otro lado, está la actuación profunda que refiere a la conexión emocional real que existe en el individuo que está expresando una emoción. En esta situación, la persona trata de experimentar y sentir de manera genuina una emoción que se corresponda con la situación en la que se encuentra. Este tipo de actuación consiste en la idea sobre como los procesos reflexivos giran en torno a los estados emocionales. De esta manera, el concepto de elaboración emocional tiene que ver con un tipo de acción orientada a intentar promover cambios en las formas en que se experimenta una emoción o sentimiento. En cualquiera de los casos, estas actuaciones pueden utilizarse en diferentes contextos sociales, y el uso de uno u otro está sujeta a las normas y expectativas culturales presentes en cada sociedad.

Es importante destacar que el concepto de elaboración emocional, según Hochschild (1983), es diferentes al de supresión o control emocional ya que implica un proceso activo y reflexivo en el que se da forma a las emociones para que se adapten mejor a la situación particular. En vez de tratar de evitar o suprimir las emociones negativas, la elaboración emocional implica trabajar de manera consciente para transformar una emoción negativa en una emoción positiva. Esto según algunos trabajos puede implicar incluso, un cambio en el enfoque de la situación, una reevaluación de las emociones o un impacto en los procesos de construcción identitaria (Kocabaş-Gedik & Ortactepe Hart, 2021; de Ruiten, Poorthuis & Koomen, 2021). Ahora bien, Hochschild (1983) sugiere que elaboración emocional no está sujeta únicamente a la voluntad de las personas, sino que está enmarcada en las reglas de sentimiento. Estas refieren a las

expectativas y normas sociales que guían la forma en que las personas deben expresar y manejar sus emociones en diferentes situaciones. Estas reglas varían según la cultura, la situación y el contexto social. Además, pueden variar según género, edad y posición social.

Las reglas de sentimiento también pueden ser internalizadas por los sujetos, lo que se traduce en que pueden adoptar y aceptar estas normas y expectativas como parte de su identidad y comportamiento social. Ahora bien, esto puede ocurrir en la medida en que las persona involucren la reflexión sobre las emociones y se logren hacer explícitas (Gkonou & Miller, 2021).

Con base en esta idea sobre la capacidad para configurar conscientemente las emociones, Hochschild (1983) plantea el concepto de trabajo emocional como la manera en que las personas demuestran emociones públicamente en un contexto laboral. Más específicamente, el trabajo emocional se refiere a la gestión de las emociones que se llevan a cabo como parte del proceso de trabajo remunerado. Esto puede incluir tanto la regulación de las propias emociones como la gestión de las emociones de los demás, como clientes, estudiantes, pacientes etc.

Considerando lo anterior, se reconoce el aporte del concepto de trabajo emocional ha tenido en los estudios sobre trabajo docente. Sobre esto, algunos estudios han definido que el trabajo emocional docente se refiere al entendimiento de las emociones que se llevan a cabo como parte de la labor de enseñanza (Cowie, 2011, Song, 2018; Kocabaş-Gedik & Ortactepe Hart, 2021; de Ruiter, Poorthuis & Koomen, 2021). Desde esta posición, se afirma que el ejercicio de la enseñanza conlleva altos niveles de trabajo emocional, por ejemplo, se debe demostrar compromiso, pasión, entusiasmo, creatividad, curiosidad y empatía en el trato con los estudiantes o cercanía y templanza para resolver una situación particular. En este sentido, los profesores no son transmisores de conocimiento, sino que, en gran medida, pueden ser fuertes motivadores de las emociones y necesidades de sus estudiantes, lo que puede ser una tarea emocionalmente exigente y desgastante. Investigaciones han señalado que realizar trabajo emocional tiene diversas consecuencias para ellos, en su mayoría negativas (Cowie, 2011; King & Ng, 2018). Efectivamente, los docentes pueden tener que lidiar con estudiantes que poseen problemas personales o problemas de comportamiento en el aula, lo que puede afectar sus

propias emociones (King, 2016). Además, los docentes también tienen que realizar esfuerzos para trabajar sobre sus propias emociones como la frustración, estrés y emociones negativas cuando se enfrentan a desafíos en el aula (Cowie, 2011).

Algunos estudios en esta línea, señalan que los profesores se esfuerzan en controlar y manejar sus emociones de acuerdo con las emociones deseadas por las instituciones en post de satisfacer las necesidades de los clientes. Más específicamente, este tipo de trabajo puede implicar realzar, falsificar, o bien, suprimir emociones para cambiar las expresiones emocionales en post de lo deseado por la organización escolar (Cornejo et al., 2021). Por lo general, desde esta perspectiva, los profesores regulan o manejan sus emociones en respuesta a las reglas de sentimientos prescritas por las organizaciones, esto quiere decir que trabajar las emociones (manejarlas y utilizarlas) pasa a ser un requerimiento del trabajo (Chen, 2019).

Acá, el trabajo emocional puede presentarse de forma natural y esporádica, en otras -y más frecuentemente- puede aparecer forzosamente para acomodarse al rol y las expectativas que la organización escolar tienen sobre la figura del profesor (King, 2016). Algunas investigaciones señalan que el trabajo emocional docente se desarrolla a través de dos formas, la acción superficial, que refiere a la alteración y manipulación de la expresión externa de la emoción, y la acción profunda, en la que los profesores cambian las emociones internas experimentadas (Meanwell & Kleinern, 2013). Zhang & Zhu (2008), argumentan que la acción profunda está asociada con una mayor satisfacción del docente, puesto que estos logran construir sentidos sobre las emociones experimentadas y expresadas, mientras que la acción superficial se asocia a una menor satisfacción del profesor, dado que no existe una construcción de sentido y motiva una actuación emocional orientada a satisfacer necesidades externas.

Ahora bien, en el último tiempo, un grupo de estudios sobre trabajo emocional han intentado mirar de manera más holistas el efecto de las emociones en el trabajo y cómo funciona en la práctica (Benesch, 2017; Song, 2018; Gkonou y Miller, 2021). Acá las emociones en el trabajo no se entienden como fenómeno individual ni como estados discretos, más bien, se entienden como sentimientos experimentados y realizados en función de las relaciones que se establecen con otras personas y situaciones particulares. Esta estructura relacional de las emociones en el trabajo ha resultado particularmente útil para elaborar investigación sobre cómo funcionan las

emociones en el trabajo y cómo han redefinido el quehacer docente y las diferentes actividades profesionales que se desarrollan cotidianamente en el trabajo.

En términos conceptuales, para Zembylas (2005) las emociones cumplen tres funciones para el trabajo docente. La primera es la función evaluativa que busca generar valoraciones sobre las interacciones que los profesores desarrollan con su entorno laboral (con los alumnos, otros profesores, apoderados, administrativos, entre otros), y también sobre las actividades en las que participan (clases, reuniones administrativas, de planificación entre otras). La función valorativa de las emociones permite a los profesores tomar conciencia de sus afectos y sentimientos para poder reflexionar sobre las decisiones y acciones que debe realizar en el desarrollo de su trabajo. La segunda es la función autoevaluativa de las emociones que insinúa la capacidad que los profesores tienen para reflexionar sobre las reglas de sentimientos internalizadas. Este tipo de función permite a los profesores establecer formas de como interactuar con los demás en el contexto escolar. Y la tercera, es la función que involucra la dimensión interpersonal de la construcción de las emociones y como estas dirigen las interacciones que establecemos con los demás. En este sentido, esta función emocional permite al profesor percibir qué emociones están presentes en las diferentes interacciones sociales en las que se ve envuelto.

Existe consenso en la investigación sobre que las relaciones interpersonales más frecuentes e intensas que señalan experimentar los profesores se genera con sus estudiantes (Saric, 2015; Uitto et al., 2015). En este sentido, se ha evidenciado que la interacción profesor-estudiantes influye en la experimentación de emociones (negativas y/o positivas) que marcan la experiencia de trabajo de los profesores, así como también, la experiencia escolar de los estudiantes. De esta manera, entendemos que un aspecto relevante de las emociones en el trabajo docente tiene que ver con su naturaleza cultural y sobre todo relacional. Como señalamos más arriba, las emociones de los profesores influyen en sus propósitos y creencias en torno a rol docente, y empujan la realización de actividades laborales orientadas a demostrar preocupación y cuidado por los estudiantes.

Una línea de investigación interesante sobre el carácter relacional de las emociones en el trabajo está relacionada al concepto de cuidado de Kate O'Connor (2008) y Noddings, (2013).

Para estos autores, el cuidado, la amabilidad, la empatía y la emotividad son aspectos que están presentes en el trabajo, cuya expresión configura uno de los ejes de la práctica profesional del profesor (Day, 2019). Desde este enfoque, estas acciones son a la vez una elección que los profesores pueden tomar y que estarían guiadas y organizadas por la identidad profesional (Jones & Kessler, 2020).

Para O`Connor (2008), sí bien este tipo de elecciones puede llevar a los profesores a sentir agotamiento o experimentar emociones negativas, como cuando “piensan en la situación de un alumno toda la noche” o cuando son desaprobados por la institución escolar, estos ven el trabajo de cuidado como un parte integral de su identidad docente. La autora define el cuidado como las emociones, acciones y reflexiones que están involucradas cuando los profesores deciden entregar apoyo a sus estudiantes de diferentes maneras. Así, las actividades que involucran el cuidado pueden estar influenciadas tanto por, la necesidad manifiesta de construir relaciones profesionales positivas y afectivas con sus estudiantes (Gkonou & Miller, 2021), como también, por sus creencias personales sobre su rol como docentes. Los profesores entienden que parte de la naturaleza de su trabajo consiste en tener un comportamiento solidario, el que se conecta con su deseo de cuidado (Jones & Kessler, 2020).

Los profesores poseen un fuerte compromiso personal con su profesión y son las emociones experimentadas en el trabajo las que guían la construcción de una imagen sobre su rol profesional (Zembylas, 2005). Bajo este argumento, el cuidado por el otro, la conexión, el amor, la empatía y las creencias personales sobre el cuidado hacia el estudiante configuran un aspecto importante de la identidad profesional docente (Jones & Kessler, 2020). Entendemos esta identidad como una construcción que está influenciado por los elementos relaciones propios del contexto (Grimmett, 2014) y que define el “cómo ser” y “cómo actuar” del profesor. En este sentido, los contextos y las redes de relaciones emocionales construidas en él influyen en los procesos de construcción identitaria que determinan la forma en que se dirige el comportamiento en las situaciones de trabajo cotidiano (Yang, Shu & Yin, 2021; Roumbanis, Forslund & Sofkova, 2021). Para Maclure (1993) son los sistemas de creencias políticas que conforman la identidad los que determinan finalmente lo que un profesor hace y no hace en el trabajo.

Todos estos aspectos en su conjunto matizan una noción de identidad profesional que está influenciada por las emociones y que impacta la forma en que se interpreta y acciona libremente en las situaciones de trabajo cotidiano (O'Connor, 2008; Noddings, 2013; Jones & Kessler, 2020). Bajo este contexto, Nias (1986) señala que los profesionales utilizan sus sentidos identitarios en el trabajo, lo que causa que la identidad personal y profesional sean similares. Zembylas (2003) plantea que entender las acciones docentes por medio de la identidad, conlleva mirar la conexión que existe entre las emociones experimentadas y el autoconocimiento. Desde esta perspectiva, la identidad profesional, se construye a partir de las fuentes de subjetividad que no están constituidas por propiedades metafísicas, más bien se componen y matizan a partir de las interacciones lingüísticas entre las personas y de las fuerzas emocionales que estas evocan. No se puede, por tanto, entender la acción en el trabajo sin emociones, dado que entonces, la identidad estaría desprovista de vida y sentimientos.

A partir de esto último, varias investigaciones sobre trabajo emocional han mostrado la importancia que atribuyen los profesores a la realización de actividades de cuidado, considerándolas como parte de su rol docente (Yin, Huang & Chen, 2019; Jones & Kessler, 2020). Ahora bien, O'Connor (2008) señala que hay diferentes formas en que se puede entender el comportamiento de cuidado de los profesores en el trabajo. Al respecto, la autora señala que existen algunos elementos del comportamiento que se asocian a la solidaridad en términos de ser una elección personal, mientras que otros se asocian más a una noción de expresar cariño, por ejemplo, solo porque es parte de su trabajo. Este último remarca el hecho de que las emociones del profesor están restringidas y guiadas por las demandas del rol. En específicos, se sugieren tres lentes en específicos para abarcar las diferentes formas de comportamiento de cuidado de los profesores: 1) performativo, que hace alusión al comportamiento dirigido a motivar a los estudiantes para alcanzar metas pedagógicas; 2) profesional, que es la forma en que se gestionan y mantienen las relaciones apropiadas con los estudiantes dentro de una concepción de rol profesional; y 3) filosófico/humanista, que hace alusión a como los profesores toman las decisiones de cuidado de acuerdo con una filosofía personal o individual.

Los profesores pueden utilizar su identidad para guiar la toma de decisiones profesionales y emocionales. Cuidar de los estudiantes se configura como una de las principales actividades laborales diarias que desarrollan los profesores y que generan múltiples consecuencias, en

cuanto a que pueden ser un motivador para permanecer ejerciendo la docencia, como también una demanda profesional que genera agotamiento y cansancio en los profesores. De todas maneras, al tomar la decisión de realizar actividades emocionales o de cuidado hacia sus estudiantes, los profesores desarrollan un sentido de identidad profesional alineado con sus creencias humanas sobre el rol docente. En consecuencia, la perspectiva de cuidado de O'Connor nos ayuda a situar la discusión sobre trabajo emocional bajo el supuesto de que las emociones son el medio por el cual, los profesores navegan, interpretan y, en ocasiones, se resisten individualmente a la ética oficial de las escuelas en las que trabajan. Esto es relevante, en la medida que los profesores no se rigen estrictamente por las normas organizacionales o reglas emocionales presentes en los contextos escolares.

Si bien, las emociones efectivamente son construidos por medio de la experimentación e interacción con otras personas en situaciones particulares, donde los contextos están regidos por ciertas normas y reglas, estas últimas no siempre están lo suficientemente explícitas o claras como para determinar el desarrollo de trabajo emocional (Zembylas, 2014). En este sentido, el desarrollo de trabajo emocional se produce por medio de la interpretación de las emociones propias y de los demás y como estas se representan en la práctica por medio de actividades de cuidado (Noddings, 2013). A medida que las relaciones con los demás actores del sistema educativo se vuelven más diversas, menos definidas y las condiciones de relaciones sociales más complejas, el desarrollo de trabajo emocional adquiere formas diferentes donde se pueden apreciar nuevas actividades emocionales que lo materializan.

Por lo anterior, uno de los aspectos más importantes sobre el cuidado tiene que ver con las relaciones. De hecho, Noddings (2013) define el cuidado como una relación. Para él, la actividad de cuidado es una respuesta emocional a los individuos con lo que uno se relaciona. Bajo este enfoque, la preocupación no surge únicamente por nuestro deseo de deber, más bien, también surge a través de nuestros intentos de instituir y mantener una relación vincular afectuosa. Así, la ética del cuidado se le incluye la ética relacional en el giro hacia una percepción recíproca de “estar unidos” con responsabilidad hacia y para los demás (Caín, 2020). El aspecto relacional del cuidado viene a plantear que las personas consideran menos quién está en el rol de cuidador o cuidado y resalta más la idea de compartir un espacio de transición donde ambas personas se entienden mutuamente en su espacio cocreado. Noddings

(2013) señala que, a diferencia de depender de normas y reglas para cuidar a alguien, las personas solo pueden decir que es y que no es cuidado, sí recibimos una respuesta afirmativa de las personas que cuidamos. Al notar la necesidad, el dolor o la pena de alguien, los sujetos son llamados a hacer algo. En este proceso, buscamos ser considerados y conscientes de la realidad de la otra persona y eliminamos la intolerancia. De esta manera, “Cuando un individuo se ha dado cuenta, considerado, reflexionado y mantuvo la relación al frente de sus pensamientos y sentimientos, se puede decir que están en una relación afectuosa” (Jones & Kessler, 2020, pág. 3).

La respuesta de los estudiantes antes las señales de cuidado por parte del profesor (por ejemplo, una sonrisa, un ceño, una risa, sollozo, un asentimiento) son importantes dado que, en la mayoría de los casos, confirman la construcción de una relación vincular. Ahora bien, la construcción de vínculos afectivos no se genera instantáneamente, como señalamos arriba, esta requiere de las acciones de cuidado del profesor, las cuales están mediadas por la interrelación entre su identidad individual y profesional (O`Connor, 2008). De esta manera, la construcción de vínculos socio educativos es un proceso de encuentro afectivo intencional que da forma a las relaciones en el trabajo (Barreiro, 2009) y en el caso concreto, entre profesores y estudiantes.

El antecedente mencionado arriba, insinúa que las actividades de cuidado, la identidad profesional y el rol docente pueden estar interrelacionados y se influyen mutuamente (Jones & Kessler, 2020). Algunos trabajos señalan que el trabajo emocional docente puede influir en su identidad profesional y en cómo percibe su rol como educador (Day, 2019; Liu, Yuan & Wang, 2021). Por ejemplo, Gkonou & Miller, (2021) señala que, si un profesor se siente inseguro o insatisfecho con su trabajo emocional, esto puede afectar su identidad profesional y su capacidad para desempeñar su rol de manera efectiva.

En este punto es importante señalar, que la identidad profesional y el rol del docente pueden influir en sus actividades emocionales. Por ejemplo, si un profesor tiene una identidad construida en base a significados que relevan lo central que es el cuidado para la relación profesor-alumno y se siente seguro de su rol profesional en el colegio, lo más probable es que incorpore actividades emocionales como parte de su trabajo diario. Es importante destacar que

los estudios en esta línea, señalan que la identidad profesional y el rol del docente son conceptos interdependientes. La identidad profesional, como mencionamos arriba, se refiere a la manera en que un profesor se ve asimismo como educador, mientras que el rol docente se refiere a las expectativas y responsabilidades asociadas a su trabajo (Cantón & Tardif, 2018; Day, 2019). De esta manera, es importante que los profesores reflexionen sobre su identidad y su rol en el aula para comprender mejor como las emociones pueden interceder en su trabajo y como sus emociones puede afectar su trabajo (Day, 2019; Liu, Yuan & Wang, 2021).

De hecho, en los últimos años han surgido una línea de estudios que han centrado su atención en explorar como los profesores son conscientes y reflexivos en su lucha por generar un equilibrio entre sus creencias sobre el trabajo emocional y las reglas de sentimientos organizacionales que, muchas veces obstaculizan la realización de actividades emocionales (Benesch, 2017; Song, 2018; Gkonou & Miller, 2021). Para abordar esta problemática y la manera en que los profesores abordan el trabajo emocional en la escuela, las investigaciones han operacionalizado los conceptos de experiencia emocional y capital emocional. Ambos conceptos están estrechamente vinculados, ya que la experiencia emocional puede influir en la capacidad de un profesor para desarrollar y utilizar capital emocional (Shapiro, 2010; Gkonou & Miller, 2021). Acá, el capital emocional se entiende como un recurso que el profesor puede utilizar para manejar sus emociones y las emociones de los demás. Estos recursos se traducen en acciones que materializan la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y de los demás, la capacidad de regular las emociones y la habilidad para establecer relaciones emocionales positivas en el colegio (Song, 2018). De esta manera, el capital emocional es importante en la vida laboral de los profesores, ya que puede ayudar o manejar situaciones emocionalmente desafiantes y mejorar las relaciones interpersonales (Yang, Shu & Yin, 2022). Sin embargo, Consoli (2022), señalan que este capital no es algo que se hereda o que se adquiere de forma automática, sino que puede ser desarrollado a través de las experiencias emocionales construida a lo largo de la trayectoria profesional y personal del profesor.

La construcción de experiencias emocionales en el trabajo se refiere a la manera en que un profesor interpreta y responde a los estímulos emocionales que experimenta en la escuela. En este sentido, la construcción de experiencias emocionales puede ser influenciada por factores internos como: las creencias, actitudes y valores personales, así como por factores externos,

como las situaciones y/o eventos que ocurre en el entorno de una persona (Henry, Osborne & Salzberger-Wittenberg, 2003; Shapiro, 2010). La manera en que una persona construye sus experiencias emocionales puede tener un impacto significativo en sus estados emocionales y, sobre todo, en su capacidad para enfrentar situaciones emocionalmente desafiantes. El resultado de este proceso de interpretación sobre las emociones propios y de los demás en la situación va determinar la capacidad que el profesor tenga o no de manejar situaciones desafiantes en el colegio. El resultado positivo o negativo que deje la situación, puede ser utilizado por el profesor como material reflexivo para evaluar sus actuaciones en futuras situaciones, cuando esto ocurre, se entiende que los profesores logran aumentar su capital emocional. Por ese motivo, estos trabajos también ponen hincapié en la importancia de los procesos reflexivos sobre el trabajo emocional del profesor y más concretamente, sobre sus experiencias emocionales, como una herramienta para desarrollar capital emocional. Los estudios que discuten la noción de capital emocional para investigar el trabajo emocional docente aún son escasos y su desarrollo conceptual aún está en una etapa de infancia (Song, 2018; Gkonou & Miller, 2021).

Lo planteado anteriormente, habla sobre como el trabajo emocional y las actividades que lo componen pueden ser recursivos en cierta medida. La recursividad se refiere a la capacidad para repetir una actividad así misma de manera cíclica, sin embargo, las actividades nunca se repiten de manera exacta, dado que los factores socio materiales donde ocurren son diferentes y cambian constantemente (Gkonou & Miller, 2021). Esto quiere decir, que las actividades emocionales pueden ser recursivas en el sentido que se transforman en material semiótico para reflexionar y evaluar las actuaciones futuras, en el sentido de como involucrarse en actividades emocionales en un futuro, pero no para replicarlas de manera automáticas ni exactas.

También se ha estudiado el trabajo emocional a partir del concepto de saberes emocionales (Vargas, 2019). En términos generales, los saberes son una construcción psicológica que les permite a los profesores entender, reconocer y trabajar sobre sus propias emociones y la de sus estudiantes. En este sentido, la evidencia muestra que la capacidad de trabajar sobre las emociones de manera afectiva puede ayudar a los docentes a mejorar las relaciones con sus estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje positivo (Vargas, 2019). Vargas, (2019) plantea que el saber emocional conlleva dos aspectos para su comprensión. Por un lado, están las

narrativas personales que permite acceder a como los profesores construyen y justifican el saber. Y por otro, está el sentido del trabajo, que permite dar cuenta de los significados construidos sobre el saber en las diferentes actividades docentes. Ambos elementos en su conjunto, plantean una manera de explicar el cómo los docentes construyen una forma emocional para relacionarse con los estudiantes, lo que se plasma a través de la estructuración de límites y cercanías en las interacciones diarias en el colegio. El saber emocional, entendido también como un conocimiento práctico, es una manera que permite a los profesores desarrollar trabajo emocional el cual es uno de los principales ejes del trabajo cotidiano en el colegio.

Los antecedentes sobre el trabajo emocional y real de los profesores muestran que las actividades emocionales, no solo son formas utilizadas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, sino que también, se entienden como una forma de trabajo que contempla dedicación y cuidado hacia los estudiantes y que pueden involucrar a los profesores a nivel personal. Bajo este argumento, es relevante profundizar en la interpretación y respuestas afectivas que los profesores atribuyen a este tipo de trabajo y más concretamente, en los significados sobre las actividades emocionales y vinculares que realizan como parte de su vida laboral cotidiana en el colegio.

3. Objetivos de investigación

Con base en lo planteado, se establecieron los siguientes objetivos:

3.1 Objetivo general

Comprender las actividades emocionales docentes a partir de cómo las significan profesores de educación escolar en Chile.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar y describir las principales actividades emocionales que reportan los docentes de educación escolar y las situaciones donde se desarrollan.
- Describir los significados que los docentes de educación escolar atribuyen a las actividades emocionales que reportan realizar en el trabajo.

4. Metodología

4.1 Método cualitativo y el enfoque descriptivo

El presente trabajo se define como cualitativo, de carácter transversal y utiliza un enfoque descriptivo. Además, escogimos un proceso inductivo para orientar el análisis de los datos (Evered & Reis Louis, 1981).

En cuanto al carácter cualitativo, este refiere al proceso de generar datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas y sus conductas observables (Taylor & Bogdan, 1994). Lo anterior sugiere que nuestra investigación se inserta en un marco donde el o los investigadores buscan, en primer lugar, reconstruir la realidad desde la perspectiva de los actores; en segundo lugar, explorar la construcción de significados que se generan sobre los eventos que configuran dicha realidad y, en tercer lugar, averiguar cómo los actores experimentan sus vivencias en el marco de sus propios contextos sociales. Además, este tipo de metodología nos invita a pensar en la realidad como relativa, en el sentido de que no existen verdades absolutas, objetivas e invariables, al contrario, la realidad se piensa como activamente construida por las personas, dado que se va redefiniendo a partir de la participación en diferentes actividades sociales y con el pasar del tiempo (Ibáñez, 2002). En el caso particular, ocurren varias realidades y en el contexto de esta investigación surge una nueva donde están involucrados todos los participantes del proceso investigativo. Por tanto, si bien, la generación de sentidos sobre determinada realidad es individual, se entiende también, que en la realidad construida existen significados comunes, coincidentes y que pueden ser compatibles (Stake, 2007).

En cuanto al enfoque utilizado por esta investigación, consideramos que uno de los aspectos más importantes de nuestra propuesta pasa por posicionar la descripción como un artefacto conceptual útil para explorar las actividades emocionales que reportan realizar los profesores. El enfoque descriptivo nos permite responder preguntas sobre cómo se produce la experiencia social y con qué significados (Denzin & Lincoln, 1994). Al adentrarnos a las descripciones sobre la experiencia social en tanto objeto/sujeto, la descripción facilita un acercamiento a los significados construidos por los actores sobre sucesos en lo que participan, comprender el

contexto en que ocurren estos sucesos y como estos influyen sobre sus acciones. El alcance de este enfoque nos permite acceder a los contenidos temáticos para comprender los procesos por los que las acciones tienen lugar y se describen desde el punto de vista particular, contextual y situado (Flick, 2014).

En este contexto, la descripción permite adentrarnos a todo tipo de contenido temático, ya sea en forma de texto o hablado, que proporciona a la investigación material de análisis para obtener un mejor entendimiento sobre la realidad social e interaccional en las que se ven envueltas las personas (Flick, 2014). El escoger un enfoque descriptivo nos permite acercarnos y hacer inteligible las experiencias de los participantes y los significados que se crean y comparten. En el caso de la presente investigación, buscamos especificar las propiedades y las características de las actividades emocionales a partir de lo reportado por quienes las realizan. Esto quiere decir, que vemos en la producción de descripciones una puerta de entrada a los significados que los profesores atribuyen a las diferentes actividades emocionales.

En cuanto al carácter inductivo, esto quiere decir que organizamos un proceso de abordaje metodológico que comienza desde lo particular y que se dirige hacia lo general. Más específicamente, el método inductivo pone al investigador en la posición de plantearse preguntas, explorar información y responder a las preguntas. Este proceso se basa en el cuestionamiento visto como reflejo de la actitud crítica de los investigadores, dónde se debe analizar y valorar la evidencia que puede respaldar nuestras creencias o ir en contra de ellas. Lograr esto nos lleva al desafío de generar diferentes momentos de análisis y valoración crítica sobre las ideas e información disponible (Seliger, 1975)

4.2 Contexto y participantes

El contexto de estudio se sitúa en el ámbito del trabajo docente, específicamente en profesores de educación escolar en Chile que se encuentran activamente realizando su labor profesional. Cabe mencionar que el proceso de investigación se llevó a cabo en un escenario de alerta sanitaria producto de la declaración de la OMS de pandemia por COVID-19. Por lo tanto, en el caso de esta investigación, el trabajo de campo debió hacerse mediante la modalidad online, utilizando aplicaciones de videoconferencia como Zoom o Teams para concretar las

entrevistas con los profesores. Además, cabe destacar que la muestra reducida de seis profesores está justificada por la dificultad de acceder a los docentes en periodo de pandemia.

En relación con esto último, se plantearon dos criterios que guiaron la selección de los participantes más idóneos para nuestro estudio, es decir, los casos del estudio se definieron con base a un muestreo intencional no probabilístico (Stake, 2007). En este sentido, consideramos pertinente; a) garantizar la participación de profesores de ambos sexos; y c) centrarnos en profesores que llevan más de cuatro años de servicio. Este último criterio guarda relación a la importancia de contar con una mayor diversidad de actividades emocionales. Contar con más de cuatro años de experiencia profesional nos hace suponer razonablemente, que tanto la participación en actividades educativas como la cantidad de interacciones con los estudiantes y otros actores del sistema educativo puede ser mayor, esto significaría una cantidad mayor de experiencias significativas e influyentes en la construcción de significados sobre las actividades emocionales. También, cabe destacar que la decisión de seleccionar a profesores de educación escolar básica queda sujeta a un factor de accesibilidad, dado que en el periodo en que se realizó la investigación se logró establecer un contacto más estrecho con profesores de este nivel de enseñanza. Al respecto, existe conciencia sobre que la enseñanza básica en Chile constituye un periodo importante en la vida de los niños, ya que se concibe como una etapa de transición entre la primera infancia y la adolescencia, por lo tanto, las necesidades u objetivos educativos de este grupo de niños son diferentes a la de otros grupos (primera infancia y educación superior) (Weinstein, 2001), haciendo que en este nivel las demandas en el trabajo docente sean diferentes a la de otros niveles educativos, estructurando una realidad laboral distinta.

Por medio de la técnica de bola de nieve (Atkinson & Flint, 2001) logramos contactar a seis profesores de educación escolar básica en Chile que se encontraban -en el momento de la entrevista- ejerciendo su profesión en diferentes establecimientos escolares del país (ver tabla 1).

Tabla 1. Profesores participantes

Nombre	Género	Especialidad disciplinar	Años de servicio
Daniela	Femenino	Matemática	5 años
Roma	Femenino	Lenguaje	6 años
Andrea	Femenino	Matemática y Educación física	31 años
Francia	Femenino	Historia, geografía y ciencias sociales	32 años
Marcos	Masculino	Ciencias naturales	5 años
Cesar	Masculino	Artes	15 años

4.3 Instrumento de producción de datos

Conscientes de la finalidad de esta investigación y sus objetivos, diseñamos un instrumento de entrevista personal y semiestructurada (Ver anexo 1). La construcción de este instrumento permite focalizarnos en los significados que los profesores atribuyen a sus actividades emocionales, pudiendo informar el cómo y por qué de su realización (Denzin & Lincoln, 2012).

El instrumento de entrevista fue diseñado para evocar recuerdos y representaciones de actividades emocionales importantes para los profesores, en el sentido de que fuesen actividades que generaron sentimientos de éxito o satisfacción, fracaso o insatisfacción, y que tengan un impacto en cómo se reconocen y realizan su trabajo emocional. Por medio de esta técnica no solo buscamos recoger actividades emocionales y eventos relevantes asociados a estas actividades, sino que también, intentamos acceder a los significados que los profesores construyen sobre como interpretan y aprenden de lo que ha hecho. En este sentido, el entrevistado puede expresar de forma libre sus reflexiones, opiniones y valoraciones sobre como entiende sus actividades emocionales.

En resumen, el estudio empírico se diseñó para recoger información en un momento del proceso investigativo. Acá por mediante de un instrumento de entrevista buscamos identificar cómo los profesores posicionan las emociones en el marco de su trabajo, las diferentes actividades emocionales que realizan, las experiencias relevantes vinculadas a este tipo de

actividades y las interpretaciones que hacen sobre estas actividades y como respondieron a ellas.

Sobre la aplicación del instrumento, este proceso comenzó entre los meses de mayo y julio del año 2022 con la toma de contacto con los participantes para coordinar la realización de entrevistas para el mes de agosto y septiembre del mismo año. Como señalamos anteriormente, por motivos de pandemia, el encuentro con los participantes se llevó a cabo vía plataforma de videoconferencia (Zoom y Teams) y tuvo una modalidad sincrónica. Los horarios de la entrevista fueron establecidos en común acuerdo con los participantes y al comienzo de cada encuentro se les leyó el consentimiento informado y todas las consideraciones éticas de la investigación. Finalmente, señalar que la duración promedio de las entrevistas fue de 55 minutos y algunas llegaron a durar hasta una hora y media.

4.4 Análisis de los datos

Las seis entrevistas fueron transcritas textualmente, lo que resultó en un corpus de datos de un total de 51.996 palabras. Los datos fueron analizados de forma manual desistiendo de utilizar algún software de gestión de datos cualitativos. A continuación, presentamos el proceso de análisis usado para identificar y describir las diferentes actividades emocionales que realizan los profesores y como las significan en el marco de su trabajo diario en el colegio.

En términos generales, la lectura, identificación y posterior análisis de fragmentos de entrevistas nos permitió identificar temas relevantes inductivamente como parte del proceso orgánico y flexible de análisis temático de contenido cualitativo (Terry et al., 2017). El investigador principal analizó los datos produciendo un borrador de códigos y la redacción de notas asociadas con extractos importantes. Este proceso de codificación nos permitió identificar cuáles son las actividades emocionales que llevan a cabo, las características situacionales que están a la base de estas actividades y cómo las interpretan. Luego se volvió a revisar la información para refinar los códigos y desarrollar los temas que se alinean con nuestro interés sobre los significados atribuidos a las actividades emocionales de los profesores.

Más concretamente, el proceso de análisis de los datos se estructuró en dos etapas: La primera, centrada en identificar, codificar y describir las actividades emocionales que reconocen realizar los profesores; y la segunda, se dirigió a identificar y codificar los fragmentos de entrevista donde los profesores interpretan la realización de actividades emocionales en cuanto al “cómo” y “por qué” de su realización.

Para comenzar, en una primera etapa, se identificó las diferentes actividades emocionales que los profesores reconocieron realizar en el ejercicio diario de su práctica profesional. Para esto fue necesario hacer una lectura completa de cada una de las entrevistas y seleccionar aquellos fragmentos en los que: a) el profesor reconoce haber realizado una acción en el contexto de su trabajo que involucre una o más actividades emocionales; b) que dicha acción involucre la interacción con estudiantes; y c) que exista una descripción sobre el tipo de situaciones donde emerge la acción que involucra la actividad emocional.

De esta manera, la dimensión de actividades emocionales se expresa como una categoría amplia constituida por un conjunto de actividades identificadas a través de la codificación de enunciados en relación de las similitudes que existían entre ellos. Cabe destacar que este proceso nos permitió crear diferentes códigos cuyas descripciones incorporan información relacionada con las características situacionales donde ocurren las actividades emocionales.

Posteriormente, en una segunda etapa, nos propusimos a identificar y codificar los fragmentos de entrevistas que consideramos que representan los significados sobre las actividades emocionales. En concreto, se tomaron los fragmentos que presentaron una interpretación del “cómo” y el “por qué” de las actividades emocionales realizadas.

4.5 Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas de la investigación, estas fueron establecidas según las sugerencias del comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Estas giran en torno a tres aspectos: 1) voluntariedad de participación; 2) confidencialidad de los participantes y la información; y 3) compromiso de los investigadores.

Sobre la voluntariedad de participación, los seis profesores que fueron parte del proceso conocen sus derechos y responsabilidades, además de estar de acuerdo en asumir su rol de informantes y de expresar libremente su voluntariedad de participación (Código de Ética, 1999). Más específicamente, se acordó que la participación en la investigación era voluntaria y que los profesores podían interrumpir su participación en cualquier momento. Estos acuerdos tuvieron lugar en el periodo en que se contactó a los profesores participantes y, mediante la concreción de una reunión informativa (individual con cada uno de ellos) se les entregó información general sobre la investigación como el propósito, objetivos, metodología y contribución al campo educacional y de las ciencias sociales.

De esta manera, de forma verbal y escrita conseguimos, por cada caso, la autorización y el consentimiento de participación. Esto requirió la elaboración de dos documentos, el primero es un Brief (corto) con información general de la investigación y el segundo es consentimiento informado que debió ser firmado por los participantes.

En cuanto a la confidencialidad de los participantes y la información, los seis profesores fueron informados sobre el aseguramiento de protección respecto a su identidad y sus antecedentes, que incluye la privacidad de la información que es revelada y comunicada por los mismos (Código de Ética, 1999). Cabe señalar que los audios y transcripciones de entrevistas fueron custodiados por el investigador.

En lo que se refiere a la transcripción de entrevistas, el investigador y un ayudante fueron quienes realizaron las transcripciones y la organización de la información. Finalmente, el investigador se encargó de usar siglas para resguardar la identidad de los participantes en las transcripciones de entrevistas. Se utilizaron pseudónimos y no el nombre real de los participantes.

5. Resultados

5.1 Las actividades emocionales

5.1.1 Compartir situaciones personales con los estudiantes

Una actividad que logramos identificar se relaciona a compartir situaciones personales con los estudiantes. Para los profesores es importante que sus estudiantes conozcan algunos aspectos personales de ellos para generar una mayor cercanía y empatía. En este sentido, los profesores están abiertos a compartir experiencia o situaciones, como lo demuestra el siguiente fragmento.

Fragmento 1

Yo a los chiquillos les cuento todo, ¿les muestro lo que me regalaron?... les cuento lo que me pasó ayer, ya! Y les cuento lo que me pasó ayer, entonces igual ese día cuando ocurrió todo les dije, chiquillos pucha les cuento que mi perrita está hospitalizada... los chiquillos al tiro “ay profe que pena”, si po les dije yo, después, unos días más tarde cuando me avisaron que había fallecido también les conté y ahí todo fue como espontáneo, todos adelante a darle el abrazo a la profe. Y fue bacán, dije, se murió mi perrita, empezaron de uno a pararse, a pararse, a pararse y a darme el abrazo. Igual son vínculos superimportantes y yo agradecí después cada uno de esos afectos, en el fondo uno piensa que los chicos le devuelven lo que uno les entrega, ese afecto día a día. (Daniela)

En el fragmento, Daniela reconoce compartir con sus estudiantes diferentes situaciones que le van ocurriendo. En el caso particular, ella narra la situación de enfermedad y posterior muerte de su mascota y releva como sus alumnos, al enterarse de esto, le entregaron muestras de empatía y afecto. La profesora reconoció haberse sentido feliz por la reacción de sus estudiantes y atribuye estas acciones al trato cariñoso y preocupado que ella también les entrega. Específicamente, la recepción que los estudiantes puedan tener sobre las experiencias o situaciones narradas por los profesores puede generar que estos reaccionen entregando apoyo emocional, como veremos a continuación.

Fragmento 2

Ellos también te apoyan mucho cuando en lo personal estás pasando una situación difícil, ellos saben, pero porque tú también le cuentas, yo de repente chiquillos estoy súper cansado por favor pórtense bien y porque profe, no es que el Isaac (hijo) pasó mala noche, estuvo enfermito por ejemplo cachay, ellos saben tengo al Isaac que es guagüita, entonces muy consientes y todo. (Marcos)

Marcos es consciente de la comprensión y empatía que muestran sus estudiantes cuando él pide cierta consideración a la hora de comportarse en la sala de clases, debido al cansancio que siente producto de una situación personal con su hijo. De esta manera, compartir situaciones o experiencias, permite a los estudiantes generar un grado de conocimiento sobre la vida personal del profesor. En concreto, el conocerse los unos a los otros, saber la realidad tanto del profesor como del estudiante es algo que ocurre gracias a la realización de esta actividad valorada positivamente por los profesores y que, dicho sea de paso, se desarrolla frecuentemente en el aula.

Como hemos logrado apreciar, el cambio de posición que el profesor experimenta al pasar de un oyente de situaciones a un relator de situaciones, pone sobre la mesa la importancia que la reacción de los estudiantes tiene sobre el estado emocional del profesor. En este sentido, la respuesta de los estudiantes ante una situación narrada por el profesor puede causar la experimentación de emociones positivas, como lo demuestra el siguiente fragmento.

Fragmento 3

Yo tuve una operación hace un tiempito, me hice una manga gástrica porque tengo algunos cuantos con mi peso, entonces era algo que me afectaba mucho ya, la cosa es que bueno planifiqué mi operación y le conté a mi curso, chiquillos me voy a opera, y resulta que cuando era la noche anterior a hospitalizarme me manda un video la inspectora general, y me dice mira tus alumnos te hicieron esto, y me manda un video donde cada uno me manda sus saludos y buenos deseos, tía te queremos, tía ánimo, te esperamos. Créeme que me emocioné de una manera, fue tan lindo. Uno tiene que ser así con sus alumnos, uno es persona y tiene sus cuantos detrás y es importante que ellos conozcan a la profesora, a la Roma que no

solo es profesora de lenguaje, sino que persona con sus problemas igual que ellos.

(Roma)

Ante una situación personal,, Roma decide contarle a su curso sobre el procedimiento, dado que para ella es importante que sus estudiantes puedan conocer aspectos que circunscriben a su vida personal. En efecto, el contar sobre su intervención quirúrgica generó una respuesta positiva por parte de los estudiantes, que reaccionaron enviándole un video de apoyo. Esta acción produjo en Roma la experimentación de emociones positivas y reafirmo su posición sobre la importancia de que los estudiantes también conozcan al profesor más allá de su faceta profesional.

Acá vemos cómo la actividad de contar situaciones personales a los estudiantes mejora el vínculo en el aula de clases y produce la experimentación de emociones positivas en los profesores. Estas actividades consisten en que los profesores van contando conscientemente diferentes situaciones que viven, principalmente fuera del aula y que ocurren en el ámbito de su vida privada. De esta manera, buscan que los estudiantes los conozcan no solo desde una perspectiva profesional, sino que también personal.

5.1.2 Generar instancias dialógicas para conocer al estudiante

Esta actividad tiene relación a cómo los profesores de manera autónoma generan instancias de diálogo para conocer a sus estudiantes. Para ellos es importante abrir espacios de conversación informal (que no están planificados e intencionados curricularmente) para enterarse sobre las diferentes situaciones que viven sus estudiantes, como lo sugiere el siguiente fragmento:

Fragmento 4

Yo realizó un taller que es de acompañamiento pedagógico, y en estos talleres yo siempre inicio la clase con una especie de cómo, meditación guiada en donde les pongo una música de relajación, les invité a ir cerrando los ojitos, a respirar profundo, los voy haciendo que se imaginen en determinados lugares, que vayan experimentando determinadas situaciones y finalmente nos vamos incorporando a la clase, y para a modo de cerrar esa actividad yo les voy preguntando como está su día y cómo se sintieron al momento de realizar esta actividad, ahí conversamos

todos un ratito vamos pasando uno por uno, yo también les comento como me sentí, como ha estado mi día. No es algo extenso, evidentemente, unos 15, 20 minutitos y luego parte el taller. (Roma)

En el relato logramos observar como Roma, dentro del contexto de un taller pedagógico, dedica 15 a 20 minutos a generar una instancia de relajamiento y conversación con sus estudiantes. Aquí, la profesora utiliza diferentes recursos, como la meditación, la música y la construcción de imágenes mentales, para generar un ambiente positivo que facilite el intercambio diálogo (conversaciones) en torno a diferentes temas y situaciones que viven los estudiantes (experiencias) y las emociones que experimentan. Al igual que Roma, los profesores señalaron que debieron gestionar de manera autónoma la concreción de estas instancias para generar un acercamiento con sus estudiantes y de esta manera conocerlos mejor.

Fragmento 5

Yo genero espacios para conocer a los chiquillos, pero por mi hora. El día viernes yo finalizo mis clases a las 1 y hay un grupo de chicos desde quinto hasta octavo que se quedan a conversar conmigo respecto a sus situaciones y la mayoría de las veces son sentimentales o a veces problemas familiares y generamos ese espacio para conversar y escucharnos y tratar de aprender uno del otro porque soy un ferviente admirador de un proceso psicológico llamado sexto Pigmalión. (Cesar)

En este fragmento, es posible observar como Cesar reconoce explícitamente que autogestiona espacios de conversación en el colegio. Para Cesar, este tipo de actividad está dirigida para generar instancias de diálogo para conocer las diferentes situaciones que viven sus estudiantes y que tienen como tema principal “los sentimientos” y “los problemas familiares”. Además, para él, este tipo de actividades es fundamental para lograr conocerse (entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes) y aprender los unos de los otros. En el siguiente fragmento, Daniela nos cuenta como utiliza el espacio de un taller extracurricular que ella misma organizó para generar instancias de conocimiento con sus estudiantes.

Fragmento 6

Hablamos de cómo nos sentimos, de que estamos haciendo en el momento, si tenemos un problema lo hablamos. Ahora de vuelta de vacaciones de invierno, el director nos dio esa opción de hacer talleres, yo por ejemplo tengo el día martes matemática después de almuerzo y para mí esa clase es perdida, después de almuerzo, los chiquillos, muchos se quedan dormidos o andan pensando en otra cosa, entonces pensando en eso, hagamos un taller. Para los chiquillos es superentretenido mi taller de cocina, como te decía a ellos les gusta mucho, conversan, comparten, bueno yo también soy diferente con ellos en el taller, como te dije me gusta cantar, me gusta hablar, entonces acá se da el espacio preciso para hacer cosas con los chiquillos, y creo que debería ser siempre así, no ser tan inflexible como dice el curriculum, no dice nada de cómo tratar una situación x, donde tratarla, cuando tratarla, entonces acá sí hacemos eso. (Daniela)

En el fragmento vemos como Daniela valora positivamente la oportunidad de poder construir un espacio de taller, pues interpreta que, hay momento del día (en el curso regular de una jornada escolar) en que los estudiantes están lo suficientemente cansados y distraídos como para prestar atención a una clase de matemáticas. De esta manera, la profesora Daniela organiza el taller de cocina y reconoce que este espacio es beneficioso dado que puede realizar diferentes actividades dialógicas que promueven conversaciones con y entre los estudiantes. Ella observa un cambio positivo en los estudiantes producto de la participación en este tipo de actividades. Además, cabe destacar como Daniela reconoce que su posición en el espacio de taller (disposición hacia los estudiantes y para realizar otras actividades como cantar o hablar sobre las emociones) es diferente a la que generalmente tiene en un curso regular.

En definitiva, los tres fragmentos presentados en este sub apartado, muestran un tipo actividad emocional que ocurre cuando los profesores son capaces de generar espacios de diálogo para conocer a los estudiantes. Estos espacios se caracterizan por estar intencionados personalmente por el profesor y se desarrollan en una coordenada espacio-temporal definido (por ejemplo, siempre después de una clase o entre medio de un curso o taller) y buscan, en primera instancia, conocer de manera personal a los estudiantes y en segunda, mediar en los diferentes contenidos o temas que pueden estar aquejando a los estudiantes, como por ejemplo los conflictos emocionales.

5.1.3 Utilizar cualidades personales para modificar la disposición emocional

Otro tipo de actividad emocional que logramos identificar fue la utilización de cualidades personales para modificar la disposición emocional de los estudiantes en el contexto del aula de clases. Los profesores señalan que muchas veces deben realizar acciones “fuera de lo común”, “poco tradicionales” o “fuera de lo esperado” para modificar el ánimo de los estudiantes. Estas acciones surgen a partir de la utilización de recursos personales para actuar en la sala de clases y generar un cambio en el ambiente del aula y de esta manera, impactar la disposición emocional de los alumnos. A continuación, presentamos un ejemplo que nos relata Daniela sobre este tipo de actividad:

Fragmento 7

Siempre me ha gustado cantar, me fascina, yo creo que canto bien pero se escucha mal [risas] pero trato de hacerlo, incluso la otra vez me puse a cantar y una niña me dice, ah profe nos parecía raro que no nos cantara, porque saben que siempre ando ahí, mi marido me va a dejar todos los días al colegio, alguna canción que escuchemos en la radio y ando toda la mañana con esa canción, cantando esa canción, aparte que cuando los ánimos no están muy bueno como dices tú, me gusta mucho hacer una pausa, llamémosla pedagógica, me gusta mucho y en ese rato, es como no sé po, en pandemia yo me abrí mi cuenta de tik tok, entonces gracias a eso yo sé cuáles son los temas que la llevan. Entonces de repente empiezo ya, yo veo, así como medio fome el ambiente poco animoso y ya comienzo a cantar algún tema así que la lleve, empiezo cantando y ellos la terminan y así son mis pausas pedagógicas, sobre todo lo hago a veces en las clases de matemáticas que tocan después de almuerzo. (Daniela)

En el fragmento vemos que Daniela utiliza una cualidad personal “el cantar” como recurso para generar un cambio en el ambiente del aula. Más concretamente, la profesora señala que cuando está “así como medio fome el ambiente” y no hay un ambiente propicio para seguir con la clase de matemáticas, ella suele entonar canciones que “la llevan” en la actualidad. En este sentido, la profesora complementa su actividad de cantar, con la entonación de melodías que son del agrado de los estudiantes, dado que usa una aplicación de red social como “Tik Tok” que le permite mantenerse al día con las últimas tendencias musicales. Estos elementos

en su conjunto, cantar canciones que agradan a los estudiantes, es una actividad bien valorada y puede transformar positivamente el ambiente del aula y el ánimo de los estudiantes.

En términos generales, los profesores señalan poseer diferentes características personales (por ejemplo, cantar, cambios de tono de voz, desarrollar diferentes juegos en clases, el humor, entre otras) que ayudan a cambiar la disposición de los estudiantes en el aula. Sumado a lo anterior, la utilización de este tipo de recursos personales también permite que los profesores puedan transmitir mensajes valóricos a sus estudiantes, como lo plantea el siguiente fragmento.

Fragmento 8

Sí, entonces eso lo hago porque yo soy un convencido de que los chicos la tienen que pasar bien en el colegio, es la forma en que ellos puedan aprender y no solo contenidos, sino que cosas para la vida. Yo cuando improviso hago personajes de repente ridículos por decirlo, y quiero que los chicos aprendan a que no tienen que tenerle miedo hacer el ridículo, que pierdan la vergüenza, que no sean tan herméticos, que sean personas flexibles, entonces, pero trato de generar este tipo de cosas para sacar a los chicos de lo común y que les den ganas de estar en clases, estar atentos, de aprender, participar. (Cesar)

En el fragmento vemos como Cesar utiliza otro tipo de recurso personal y no tradicional para cambiar el ambiente del aula de clases y mejorar la disposición de los estudiantes. Para Cesar es relevante usar este tipo recursos “como la improvisación de personajes” para hacer más agradable la clase y motivar el desarrollo de ciertas características “valores” que pueden ser de mucha utilidad en un futuro para sus estudiantes, como, por ejemplo, perder la vergüenza a hacer el ridículo. Estos son aspectos que el profesor considera indispensable para la vida y quiere motivar su aprendizaje por medio de ciertas acciones en el contexto de la clase de artes y tecnología.

Fragmento 9

Que mejor que disfrazarnos para que sea más entretenido, entonces no sé, nos toca ver a los mamíferos y el grupo que expone tiene que venir disfrazado, el profesor igual, la primera exposición la hago yo y ahí vengo con mi disfraz es chistoso porque es de Timón, una suricata, y a los chiquillos les gusta, se ríen, la idea es que

personifiquen cosas de los animalitos que les toca, se preparan para su día de exposición entonces la intención que ellos tienen para la actividad es genial no estas con un papelógrafo leyendo, sino que están ahí en escena personificando felices cachay, generas algo distinto (Marcos)

Marcos narra como él y sus estudiantes en el contexto de la clase de ciencias naturales, personifican animales para cambiar la dinámica de una actividad de exposición. En este sentido, la personificación de animales es un recurso personal no tradicional que Marcos trae al aula y le permite “generar algo distinto” en el ambiente de clases, ya que cambia la disposición de los estudiantes y promueve la vivencia de una experiencia de aprendizaje positiva en el ramo de ciencias naturales.

A partir de los fragmentos analizados vemos que las acciones de cantar, actuar y personificar animales son cualidades personales que utilizan los profesores, para cambiar el ambiente tradicional de una sala de clases y de esta manera modificar la disposición de los estudiantes, produciendo, entre otras cosas, el surgimiento de emociones positivas.

5.1.4 Generar espacios para desarrollar diálogos confidenciales e íntimos

Otro tipo de actividad emocional que logramos identificar tiene relación a la generación de espacios en el contexto escolar para conocer problemas íntimos y confidenciales de los estudiantes. Al respecto, los profesores se preocupan de concretar estos espacios para desarrollar conversaciones con sus estudiantes que giraban en torno a temas sensibles y particulares como, por ejemplo, la sexualidad, relaciones amorosas y problemas familiares.

Fragmento 10

Para ellos es distinto. Tengo estudiantes, mujeres, que incluso al rango de esa confidencialidad de decir profe ando gruñona porque estoy en mis días. Y te lo comparten. Entonces ellos lo sienten distinto y yo lógicamente trato de ser no salirme de mi rol pedagógico, pero apoyarlos en lo emocional y darles momentos para que me puedan contar sus cosas (Marcos)

El fragmento deja en evidencia la importancia que tiene para el profesor generar instancias para desarrollar diálogos que van más allá de la parte académica, y que se relacionan a aspectos íntimos de los estudiantes, como por ejemplo, cuando señala que una estudiante le cuenta que su estado emocional “gruñón” se debe a cierto estado físico temporal que padece “periodo menstrual”. Al ser consultados sobre este tipo de espacios, los profesores señalaban desarrollar conversaciones profundas con los estudiantes que iban desde opiniones personales sobre algún tema, (como el deporte o la música) a situaciones íntimas que pudiesen estar generando problemas emocionales como se logra apreciar en el siguiente fragmento:

Fragmento 11

En cualquier espacio, uno tiene que abrir el momento para hacerlo, cuando uno va saliendo del colegio que te lo encuentres en el paradero que te hablen con respeto porque sienten que has apoyado a sus hijos, conversan contigo en el patio, de que muchas veces un niño por ejemplo, ahora lo que está muy latente, la identidad de género o tu orientación sexual, me ha tocado hablar con niñas y niños que se sienten atraídos por el mismo sexo y no saben cómo decírselo al papá o a la mamá y tiene un problema supergrande entonces conversándolo con ellos llegando a que la importancia es, que se sientan cómodos consigo mismos, porque es tu identidad, es parte de ellos y no es nada malo. (Cesar)

Un aspecto que llamó la atención en los relatos es que mucho de lo que hablan los profesores con sus estudiantes en estos espacios se relacionaba con la sexualidad. Al respecto, los profesores saben que es un tema complicado de hablar. Sin embargo, los profesores entienden que son temas importantes para sus estudiantes y que, muchas veces, estos sienten la necesidad de expresar sus inquietudes sexuales debido al desconocimiento producto de la temprana edad que poseen. Incluso, como sugiere el fragmento 11, uno de los motivos para desarrollar este tipo de conversaciones es que los estudiantes no saben tratar estos temas con sus padres. De esta manera, los profesores construyen estos espacios para intentar dar consejos y orientar a los alumnos en la medida de sus conocimientos.

Fragmento 12

Ver películas que enfoquen a cosas que a ellos le están pasando. La película red, que la abordé en dos ciclos distintos, cuarto básico los cambios físicos y en

séptimo básico lo emocional, que nos pasa cuando estamos en esa edad. Nos comienza a atraer alguien, nos gusta alguien, nuestros gustos musicales cambian, probablemente nos llevemos mal con la mamá o el papá y claro, utilizar este tipo de dinámicas sirven mucho para que los niños se vayan soltando y te vayan contando cosas que claro son íntimas, pero que les están generando mucho ruido a ellos y que necesitan habla, están en la edad y no se pueden quedar con todos esas inquietudes, entonces después de la peli, en la misma sala nos quedamos hablando sobre sus problemas (Daniela)

En el fragmento 12 observamos como Daniela señala utilizar recursos audiovisuales para desarrollar actividades orientadas a construir un espacio para conocer y hablar sobre problemas íntimos y confidenciales con sus estudiantes, ella entiende que la concreción de este tipo espacios permite que los estudiantes expresen de forma más fácil algún tipo de problemática relacionada al ámbito confidencial o sexual. Para ella, desarrollar este tipo de actividad es sumamente importante, porque los estudiantes se encuentran atravesando procesos de cambios tanto a nivel físico, psicológico y relacionales que requieren ser atendidos. Esta actividad implica un alto grado de compromiso de los profesores, ya que estos, en ocasiones deben disponer de tiempo extra para su desarrollo. Finalmente, vemos como este tipo de actividades plasma el grado de confianza desarrollado entre el profesor y sus estudiantes los que favorece la construcción de vínculos.

5.1.5 Indagar sobre los estados emocionales

Esta actividad se relaciona a la acción de indagar sobre los estados emocionales una vez que los profesores se percatan de que algo ocurre con sus estudiantes. Los profesores comentan que habitualmente se encuentran atentos a las evidencias emocionales de sus estudiantes para lograr apreciar si padecen algún tipo de problema que los esté afectando. Este tipo de actividad no es premeditada, es decir, no está previamente intencionada, más bien, ocurre de manera emergente cuando el profesor se da cuenta de que algo malo está pasando. Por lo general, indagar aquello que causa malestar emocional en los estudiantes es una actividad inmediata, como lo muestra el siguiente fragmento.

Fragmento 13

Cuando un estudiante se siente mal, y se nota, me preocupo del estudiante acercándome y preguntándole qué ocurre, si necesita algo. Un estudiante que está pasando una crisis en clases o se siente mal no puede aprender, o sea es ilógico, entonces ahí está la preocupación del profesor y es su deber en realidad, estar atento al estudiante que la está pasando mal o se siente mal y saber por qué, después se sigue la clase, pero antes de ver el caso no. (César)

Para César es relevante indagar sobre los estados emocionales de sus estudiantes, sobre todo, cuando estos manifiestan emociones negativas. De hecho, para el profesor atender estos problemas es más importante que seguir pasando contenidos disciplinares asociados al curso de artes y tecnología. En efecto, César plantea que es imposible que los estudiantes aprendan mientras están pasando un mal momento y no duda en cambiar la dinámica de la clase cuando debe atender los estados emocionales de sus estudiantes. Utilizar el aula de clases para indagar sobre los problemas emocionales en desmedro -muchas veces- de pasar contenidos académicos es una cuestión que los profesores prefieren y muestra el carácter emergente que puede adquirir este tipo de actividad. Ahora bien, algunas narraciones señalan como la actividad de indagar, también puede traspasar el espacio físico de la sala de clases, como se aprecia en el siguiente fragmento.

Fragmento 14

Entiendes que pasa algo cuando sabes que lo que está haciendo no lo define, o no es parte de él, que no es así. Tengo un estudiante que después de la pandemia cambio un montón, era un alumno espectacular, pero luego, cuando volvimos a clase, al aula, su actitud cambio, cabizbajo, sin ánimo, molesto, son algunas de sus características hoy en día. Entonces yo me preocupé, y comencé a indagar sobre él, que había pasado, hablé con la psicóloga, no tenía idea, la profesora jefa que tiene este año, tampoco, hasta que dije, ya hablé con la jefa de UTP, que es mi tía, para que me autorizara a conversar con los padres para saber qué onda con Jose. Entonces bueno, ahí entendí todo, todo lo que tuvo que pasar y vivir, la enfermedad de su mamá, su papá sin trabajo, su hermanita estuvo hospitalizada, súmale que son de escasos recursos, entonces ahí pude comprender por qué estaba así. (Roma)

Acá logramos apreciar como Roma se percata del cambio de humor que uno de sus estudiantes experimenta en el último tiempo. La profesora señala que desde la pandemia Jose no es el mismo de antes. Ella enumera un conjunto de características que lo definen en la actualidad y que la alertan sobre la posibilidad de que su estudiante pueda estar viviendo alguna situación compleja. Ante esto, Roma toma la decisión de indagar sobre su estudiante, en primeras instancias, hablando con la profesora jefe de Jose y la psicóloga escolar, sin embargo, no encuentra respuesta que expliquen el cambio. Ante esta situación, Roma motivada por la preocupación hacia su estudiante y en un intento de indagar en las causas que gatillaron el cambio, decide accionar conversando con los padres de Jose para enterarse de la realidad que está viviendo. En este caso, se aprecia como la actividad de indagación de Roma tiene lugar en varios espacios y momentos, además de involucrar a diferentes actores como los padres u otros funcionarios del colegio.

En el siguiente fragmento, vemos como una profesora releva la importancia de indagar sobre la situación de sus estudiantes, para estar atenta a las posibles consecuencias que un problema personal pueda traer sobre el desempeño académico.

Fragmento 15

Porque de repente hay niños que les va mal o no estudiaron y es porque algo les pasó po, y uno no tiene idea, y tu llegai le colocai el rojo... no, hay que ver que está pasando, ha pasado que le preguntas, ¿por qué te fue tan mal? Y ahí te dicen, no tía, es que no pude estudiar porque mi papá anoche llegó curao, imagínate, qué pasa. Entonces ya, por lo menos somos varios colegas que decimos ya, en la tarde tomémosla de nuevo, busquemos otra manera de solucionar el problema, pero hay otros colegas que no saben, no estudió, no estudió no más y el chico se quedó con el rojo y nadie sabe qué está pasando una situación penca. (Francia)

Como señalamos anteriormente, la preocupación por las emociones de los estudiantes se expresa cuando el profesor intenta indagar sobre el motivo del malestar. Los profesores señalan que muy a menudo utilizan este recurso para saber cómo actuar en una situación que puede traer problemas posteriores al estudiante. En este caso, se hace una relación entre el estado emocional negativo del alumno con las posibles consecuencias en el rendimiento académico.

5.1.6 Demostrar afectos por medio de gestos y palabras

Los profesores reconocen desarrollar actividades de demostración afectiva hacia sus estudiantes por medio de gestos y palabras, como, por ejemplo, abrazos, toques de hombro y espalda, palabras agradables y preguntas sobre el estado de ánimo. Los profesores argumentan que esta actividad surge producto de identificar de forma cotidiana en sus estudiantes una actitud triste, desanimada y cabizbaja. Por ejemplo, Daniela nos cuenta el trato cariñoso y amable que ella desarrolla con sus estudiantes de manera cotidiana:

Fragmento 16

Si noté en el San Luis que muchos niños eran como, el otro día vi un video que me recordó mucho a eso, era un niño que estaba comiendo en una tremenda mesa, tremenda casa y los papás le decían te damos todo y muestra después la mesa vacía, entonces hay muchos casos de niños así, hay muchos niños que pasan con la nana po. Entonces de repente un apapacho, un nanay... como que igual los sacas como de contexto, le entregas algo que no están acostumbrados que no están recibiendo y ellos lo agradecen, se nota en sus caritas. O él hola mi amor, como está, yo soy mucho, de mimitos, mi marido se ríe, pero yo soy mucho del mi amor, ¿está bien?, si mi amor, vaya a sentarse. (Daniela)

Aquí, el tipo de actividad emocional que realiza Daniela está dirigida a expresar muestras de afectos que, según ella, necesitan sus estudiantes. El trato cariñoso, la amabilidad, demostrar interés por medio de preguntas o palabras bonitas son algunas de las expresiones que utiliza para “sacar de contexto a sus estudiantes” y generar una respuesta positiva en ellos. De la misma manera lo plantea Andrea en el siguiente fragmento:

Fragmento 17

Ahí es como te decía, la cercanía con ellos, los niños en la mañana, los más chiquititos sobre todo me abrazan, yo también los abrazo y les trato de entregar eso que necesitan los niños, los niños necesitan saber que los valoramos y nos interesa lo que les pasa. (Andrea)

Como hemos visto, la carencia emocional que experimentan los estudiantes es un tema recurrente en los relatos de los profesores. Para Andrea este motivo la lleva a desarrollar un conjunto de expresiones verbales y/o corporales que tienen como objeto la demostración de afectos hacia el estudiante. Así también lo plantea Roma:

Fragmento 18

Siempre con una sonrisa, siempre con una palabra bonita, yo a mis niños les converso, les digo que los quiero, o cuando están triste le digo, venga mi niño que le pasó, por qué ellos son chicos todavía, no saben expresar bien lo que les está pasando, uno sabe cuándo no están bien entonces debemos partir por ahí digo yo po. (Roma)

En los tres fragmentos anteriores vemos como la actividad de expresar afectos por medio de gestos y palabras se configura como uno de los ejes del actuar docente en el aula y surge a partir de situaciones donde los profesores logran identificar cierto estado emocional negativo en sus estudiantes que asocian a carencias afectivas.

5.1.7 Entregar consejos motivacionales y de orientación a los estudiantes

Otro tipo de actividad emocional que reconocen realizar los profesores está relacionado con situaciones donde entregan consejos de índole motivacional o de orientación a sus estudiantes. En los relatos identificamos este tipo de actividad cuando los profesores se percatan que sus estudiantes requieren de alguna palabra de aliento o consejo para solucionar alguna situación problemática.

Fragmento 19

Sobre todo, a los más grandes que están en una etapa crucial, saliendo de octavo, se cruzan muchas cosas por sus cabezas, entonces se les hace difícil el último año, tienen dudas sobre sí se cambian de colegio, sí se la van a poder, entonces yo como, aparte que fui profe jefe, tengo que estar ahí, orientándolos, aconsejándolos, calmando esa ansiedad que tienen cachay, que es normal (Marcos)

En el fragmento vemos como el profesor es consciente de que sus estudiantes están viviendo un periodo crucial del proceso formativo, dado que están saliendo de octavo lo que marca la transición a la etapa escolar adolescente, por lo tanto, los estudiantes poseen muchas dudas e incertidumbre. Ante esta situación, Marcos como parte de su trabajo, busca orientar a sus alumnos por medio de consejos para calmar algunos estados emocionales como la ansiedad. Por lo general, los profesores manifiestan realizar acciones de entregar consejo a sus estudiantes, sobre todo cuando estos poseen problemas de índole académicos y/o relacional con sus compañeros, para atender las emociones que estos problemas desencadenan. Ante esta situación, algunos profesores toman la iniciativa de acercarse de forma individual a los estudiantes para dialogar sobre el problema y entregar algún consejo.

Fragmento 20

No estaban como acostumbrados a tener una nota bajo el 6 por ejemplo, incluso una chiquilla casi se me pone a llorar, entonces me acerqué y le dije, a ver Britanie usted ya es grande, va a entrar a otra etapa, se viene la media donde las cosas cambian y no puedes tirar todo a la basura por una nota, te vas a sacar muchas malas notas, pero eso no significa que fracasaste, al contrario, las personas aprendemos de los errores. Ella aparte siempre le ha ido bien, pero porque los papas son súper estrictos, se exceden, encuentro yo, le generan esa presión y cuando no lo logra se frustra super rápido y ahí uno tiene que decirle, que no siempre el objetivo es la nota, sino lo que uno aprende y seguir adelante. (Francia)

El consejo que Francia entrega busca que Britanie no se sienta frustrada o fracasada por haber obtenido una calificación que no llena sus expectativas. En un intento de aconsejarla, le plantea que los estudiantes no fracasan únicamente por sacarse una baja calificación, ya que las notas no son la base de todo el aprendizaje. De esta manera, la actividad de entregar consejos busca que los alumnos logren sobreponerse a las dificultades del contexto escolar que van desde la sobre exigencia hasta las dificultades para relacionarse con los demás compañeros. En el siguiente fragmento vemos como César nos narra un evento vivido con Matías, un estudiante de tercero básico que amenazó a un compañero de clases y que producto de esa situación, tuvo que conversar y aconsejar al estudiante para que este cambiara su actitud con los demás.

Fragmento 21

Tenía un chico llamado Mauro que venía del sur y el Matías le quitaba la colación todos los días un “rollito”. Paso que este cabro, un día exploto todo, llegó la abuelita del alumno y acusó que el Matías había amenazado con un cuchillo a su nieto. Fui a hablar con él y preguntarle su versión, y resultó verdad, pero no era un cuchillo fue un lápiz pasta quebrado a la mitad con una punta y este cabro se la puso en el cuello al otro, según él leseando. Yo comienzo hablar con él y lo que más me marcó fue la imagen que él tenía sobre el mismo, él decía, pero si yo siempre soy el malo de todo, todo lo hago yo, la culpa, los qué hacen los demás. Y ahí entendí que él se creía el cuento de cabro malo, y ahí le dije Matías tú no eres malo, los niños no son malos, son traviesos, tiene inquietudes y un monto de cosas más, Matías le dije, cambia tu actitud, no puedes faltarle el respeto a tus compañeros, sí necesitas algo, un cuaderno, un lápiz, o tiene hambre habla conmigo, pero no vuelvas hacer algo así, tú no eres así, tú eres super inteligente y super chistoso cuando no insultas a tus demás compañeros, puedes hacer buenos amigos y de hecho, después con este chico que amanezco, se comenzaron a saludar, después de que quería pegarle por haberlo acusado ahora se saludan bien, entonces no hay verdadera maldad en él, solo que la circunstancias de la vida le han hecho creer que es un mal cabro. (César)

En un intento de averiguar que había ocurrido en la situación donde Matías amenazó a otro compañero, César se percató que el verdadero problema no es la actitud en sí misma, sino que es la imagen que el estudiante construyó sobre sí y que gatilla este tipo de acciones violentas. César se percató de las consecuencias negativas que la imagen de estudiante disruptivo había causado en Matías, lo que afecta su estado emocional. El profesor abordando esta situación, se acerca al estudiante e intenta convencerlo de que es un chico inteligente y buena persona. El profesor señala que esta acción tuvo resultados positivos, dado que motivó a Matías a relacionarse de mejor manera con su compañero.

5.1.8 Promover la solución de conflicto de manera dialógica

Esta actividad emocional tiene relación a cómo los profesores promueven el diálogo para solucionar irrupciones y conflictos que surgen en el colegio. Al respecto, los profesores comentan que frecuentemente emergen eventos donde los estudiantes, tanto en aula como

fuera de ella, entran en conflicto con sus compañeros, ya sea por medio de golpes o improperios. Ante el desencadenamiento de este tipo de eventos, los profesores deciden intervenir en la situación utilizando recursos dialógicos que median en la búsqueda de soluciones pacíficas y no punitiva.

Fragmento 22

Ellos tienen que saber que en el colegio y sobre todo en presencia mía esas cosas no puede decir las menos cuando lo usa para tratar mal a otro compañero. Tengo una estudiante chica, una chica de cuarto básico que es muy buena para decir garabatos y el otro día en el patio, en recreo, yo estaba haciendo patio y pase súper cerca de ella, evidentemente no me vio y estaba tratando pésimo a una compañera, entonces yo me acerqué y le dije que eso no se hacía, cómo se le ocurre tratar de tal por cuál a una compañera, más encima a la chica que le estaba diciendo garabatos es una estudiante súper tranquila, que el año pasado recibió bullying. Entonces la separé del grupo, porque lo hacen cuando están en grupo y le dije, Carla no puede tratar así a las personas, es una manera superfea de referirse a alguien menos a una compañera que está contigo todos días, y no te ha hecho nada, o te ha hecho algo, me dijo obviamente que no. Entonces yo le dije y con nadie en realidad y ahí le expliqué el tema del bullying que es complicado y puede traerle problemas grandes a quienes se lo realizan (Marcos).

Generar un diálogo con aquellas personas que son parte del conflicto es una cuestión sumamente importante para los profesores. Estos prefieren tratar la situación de forma directa antes de tomar medidas más drásticas y derivar el problema a la dirección, donde las consecuencias pueden ser peores para los estudiantes. En el fragmento anterior, el profesor Marcos prefiere dialogar con la estudiante de forma individual, recalcando su error al insultar a una compañera que fue molestada de forma sistemática anteriormente. En este sentido, el profesor intenta solucionar el problema de forma dialógica, haciéndole ver a la estudiante como sus actos pueden traer consecuencias negativas en la compañera que fue víctima de los improperios.

En la misma línea que el caso anterior, a continuación, presentamos un fragmento que ejemplifica como una profesora, a partir de un conflicto generado en medio de la sala de clases

entre dos alumnos, decide promover un espacio de conversación con el curso para tratar el problema de manera colectiva:

Fragmento 23

Tuve que empezar a contener, ver también a raíz de qué, porque un niño no llega y toma una mesa y se la tira a un compañero. Entonces ese día no pude hacer mi clase con normalidad, como era mi jefatura más encima tuve que hacer una especie así como orientación y comenzar a conversarle a los chiquillos que esa no es la forma, existen otras formas de solucionar los conflictos no siempre los golpes solucionan los conflictos que ellos puedan tener, pero fue un tema complicado, gracias a Dios la mesa no le llegó, pero igual para mí fue súper chocante, no podía seguir con la clase, o sea, el conflicto fue entre dos, pero les afectó a todos, todos estaban ahí, hice una pausa ahí en medio y conversar la situación con todos ellos.

(Daniela)

Ante una situación de agresividad que involucró a dos estudiantes y que interrumpió el desarrollo normal de la clase, la profesora realiza una pausa -posterior al conflicto- para conversar con el curso. Daniela crea un espacio de diálogo para promover la solución pacífica del conflicto y explicarles a los estudiantes que la violencia no es la forma de relacionarse con sus pares. Para la profesora es fundamental este tipo de conversaciones para apaciguar el ambiente violento y hostil del aula, dado que afecta a los otros compañeros que no estuvieron directamente involucrados en la pelea. En esta ocasión y a diferencia del fragmento 23 por ejemplo, la solución del conflicto de manera no punitiva, tomó el rumbo de un diálogo grupal con la totalidad del curso, dado que la profesora los considera como parte del conflicto al haberlo presenciado. No obstante, la actividad de resolución de conflictos también toma forma de una conversación cara a cara con los involucrados en el problema, como lo sugiere el siguiente fragmento.

Fragmento 24

No quise agrandar más las cosas, lo llevé a fuera de la sala y le dije, por ningún motivo debes burlarte de la apariencia física de los demás, que no estaba justificando el golpe que le dio la compañera, pero los que él hizo fue realmente feo y cruel. Esta vez no te voy a llevar a inspección, pero no vuelvas hacerlo,

piensa muy bien cuando estés a punto de decirle algo a tu compañera, piensa muy bien en cómo la estás haciendo sentir y ahí claro me dijo que él se sentía mal también y que nunca más. Hablé con la Jessi para ver cómo se sentía, sí necesitaba algo y calmar un poco las cosas, igual le dije que los golpes no son la solución.

(Roma)

En el fragmento 24 vemos como Roma usa el diálogo para resolver de forma individual los problemas relacionales que surgen entre dos de sus estudiantes, proporcionando reprimendas, consejos reflexivos y también, recibiendo información actualizada sobre las emociones que experimentaron los involucrados en el conflicto.

En síntesis, esta es una actividad emocional donde los profesores se relacionan con los estudiantes desde una perspectiva personal y grupal. Aquí, los profesores buscan resolver situaciones conflictivas por medio de conversaciones de característica reflexivas, cuyo contenido puede girar en torno a las emociones, el respeto, la motivación o la empatía. El diálogo pacífico o no punitivo para resolver problemas es visto como una acción positiva para mejorar los aspectos relaciones y emocionales de los estudiantes con el potencial de tener un impacto sobre su conducta en el colegio.

5.1.9 Apoyar al estudiante fuera del horario de trabajo

La preocupación y el cariño que los profesores tienen sobre sus estudiantes se puede manifestar en el desarrollo de actividades de apoyo académico o extra académico fuera del horario de trabajo y que, en ocasiones, trascienden el espacio de la escuela. Los profesores manifestaron estar dispuestos a realizar este tipo de actividades, aunque deban dedicar horas extras y no sean parte de su trabajo prescrito por la institución escolar.

Fragmento 25

Lo hacemos, yo digo, lo hacemos porque no soy solo yo, lo hacemos y decidimos hacerlo en su mayoría los profesores más antiguos. Los nuevos no lo hacen tanto. Y esto, hacer este tipo de cosas es sin pago, es con las puras ganas y bueno el cariño que uno puede tener por los chiquillos. Esto no se paga, los reforzamientos los hago yo por voluntad, porque quiero, mi colega de biología también lo hace, de

lenguaje también. Yo te digo hoy en día si los chiquillos tienen que salir a un campeonato pucha, ellos no van si no le pagan po, yo cuando hacía ese tipo de cosas pasaba dos días fuera de mi ciudad, porque teníamos que ir a campeonato de cueca de música y a mí no me pagaban ni uno no había horas extras entonces uno está acostumbrada a ese tipo de cosas, uno lo hacía por el gusto, por el amor a la profesión, ni siquiera se quedan em, más rato por las reuniones ponte tú de profesores, porque empiezan, está pasando la hora, ¿hasta las seis? Hasta las seis nomas, en cambio, yo no. Si es por el bien de algo, ya po quedémonos otro ratito (Andrea)

En el fragmento se logra apreciar como Andrea realiza actividades de apoyo a sus estudiantes fuera del horario de trabajo y en ocasiones, fuera del espacio escolar. Andrea menciona que, de ser necesario, ella se queda tiempo extra en una reunión de profesora para tratar tema de los estudiantes o también, señala que está dispuesta a salir fuera de la ciudad para apoyar a sus estudiantes en una actividad extra curricular, cómo un deporte o competencia musical. Lo que moviliza a la profesora a realizar estas actividades es su cariños y compromiso con sus estudiantes.

Los profesores reconocen llevar a cabo estas actividades frecuentemente, sobre todo cuando existen casos de alumnos que están pasando por un mal momento o padecen de alguna condición que genera un estado emocional negativo que pueda incluso, dificultar sus procesos formativos en la escuela. A continuación, un fragmento de experiencia que nos relata Roma y que ejemplifica lo anterior.

Fragmento 26

Una de las chiquititas tenía dificultades con la adquisición de la lectoescritura, y no me permitieron poder intervenir en esta situación. Uno como profesor pueda generar un apoyo extra y esta chica constantemente fue sobreexpuesta por una docente en la sala, adelante de todos sus compañeros con comentarios como por ejemplo, tú eres la única de tus compañeros que no aprende a leer, yo no sé qué te pasa a ti, yo no sé cómo no lo puedes entender, ese tipo de comentarios todos los días generó en esta niña una frustración enorme, una frustración en la que ella

llegaba a la sala y se metía debajo de la mesa, ella no sabía tampoco porque iba al colegio si no aprendía. Yo me peleé muchas veces por esta situación, me generó a mí una frustración enorme, evidentemente estaba teniendo problemas emocionales bastante feos y yo como cosa mía, le ofrecí poder ayudarla como profesora de lenguaje a que aprendiera a leer y escribir ¿ya? Entonces, me tomaba una, un día a la semana en el que yo iba a su casa y le enseñaba lo mismo que estaban pasando en el colegio y me retrocedí un poquito evidentemente para poder nivelarla.
(Roma)

En el relato anterior vemos como la profesora identifica la situación de una estudiante que posee problemas para la adquisición de la lectoescritura. Roma asegura que la estudiante requiere un apoyo académico extra para nivelar sus conocimientos con el resto de sus compañeros, sin embargo, se encuentra ante la negativa de la administración escolar para brindar este apoyo. Además, Roma se percata que la estudiante está siendo mal tratada verbalmente por un profesor a causa de su dificultad con el lenguaje. Roma entiende que el bajo apoyo institucional y los malos tratos por parte de una profesora, causan estragos en el estado emocional de la estudiante. Ante esta situación, Roma movilizada por la frustración de ver como su estudiante está viviendo una experiencia escolar negativa, decide intervenir en la situación realizando actividades de apoyo extracurricular y reforzando algunos contenidos, todo esto en el contexto informal de la casa de la estudiante. Otro ejemplo sobre este tipo de actividad nos lo relata Cesar.

Fragmento 27

Y es pura autogestión, a lado tenemos una cancha de baby que es de la villa no del colegio y organizamos campeonatos de futbol con otros profes, porque acá en el colegio se le da súper poco énfasis al aspecto deportivo, pocos talleres, poca educación física, en los recreo no los dejan jugar y los cabros necesitan de ese tipo de actividades son superimportantes, incluso formativamente, por los valores que conlleva el deporte, pero bueno, entonces como te contaba, hacemos estos mini campeonatos de baby con premios, pedimos camisetas, le pedimos permiso a los papas y sale todo. (Cesar)

En el fragmento vemos como César junto a otros profesores realizan actividades extracurriculares dirigidas a los estudiantes fuera de su horario de trabajo. Para ellos el deporte es un aspecto importante para la formación valórica de los estudiantes y entienden que el colegio no se fomentan este tipo de espacios. Por lo anterior, César en compañía de sus colegas decide autogestionar actividades de campeonato de fútbol, que en esta ocasión trascienden el espacio escolar, dado que se realiza en la cancha de baby ubicada en la misma villa donde se encuentra el colegio.

5.2 Los significados sobre las actividades emocionales reportadas

5.2.1 Las actividades emocionales como parte del rol docente

En las narraciones, la mayoría de los entrevistados utilizó explícitamente la palabra “es mi rol” para justificar la realización de actividades emocionales. Generalmente, para los profesores, llevar a cabo estas actividades se entiende como parte de una función habitual de comportamiento que es necesaria y esperada por sus estudiantes. Estas actividades forman parte importante de sus funciones. En este escenario del desarrollo de actividades emocionales va reproduciendo y recreando la apreciación afectiva del rol docente y genera, a la vez, determinadas expectativas en lo que refiere al comportamiento esperado de un profesor. En los fragmentos de entrevista que presentaremos a continuación vemos los comentarios de los profesores sobre el rol docente, donde incluyen descripciones tale como “es parte de nuestro deber ayudar, entregar apoyo y cariño”, “el saber ser docente implica conocer ese ámbito (emocional) de los estudiantes”, “vincularme con los estudiantes es parte de mi rol” y “es de nosotros ayudarlos, es parte de nuestro trabajo”.

Fragmento 28

Algo que yo personalmente como profesor siento mucho tiene relación al deber del profe, su rol no debe ser únicamente pasar clases, pasar contenidos, sino que conocer, ayudara a los chicos, apoyarlos. Es una cuestión que yo he aprendido con el tiempo, y que hoy día privilegio sobre otras cosas. Nosotros somos una imagen importante para los estudiantes, sobre todo para los más chicos que están conociendo recién el mundo, es parte de nuestra función, no significa que tengamos que ser fríos e indiferentes con lo que les pasa a los estudiantes. (Roma)

En el fragmento 28, Roma se define como una profesora que está preocupada por el bien estar de sus estudiantes y que producto de ello se da el tiempo de conocerlos, apoyarlos, darles atención y cariño. Para Roma, realizar estas acciones es parte de su “deber” profesional, como cuando señala que “su rol no debe ser únicamente pasar clases, pasar contenidos”. Efectivamente, para Roma las funciones de un profesor no se reducen únicamente a desarrollar contenidos disciplinares en el contexto de una clase, más bien ella asume que parte de su “deber” como profesora también está en construir una relación afectiva con sus estudiantes. En el fragmento se aprecia como Roma es consiente que sus estudiantes están en una etapa donde comienzan a “conocer el mundo” y que el actuar del profesor y la imagen que deja es una fuente de influencia para ellos.

Otro profesor señaló que conocer, ayudar y preocuparse por las emociones de sus estudiantes es parte de su rol como profesor. Este indicó que una de las bases de la pedagogía debe consistir en conocer a los estudiantes, saber sobre sus problemas y prestarles ayuda en caso de ser necesario.

Fragmento 29

Conocer y ayudar a los estudiantes es importante, enfocarse en el ser, porque todos por curriculum nos enfocamos en el hacer, pero no el ser, lo de adentro, lo que está detrás de cada estudiante. Qué pasa, por ejemplo, con los invisibilizados, que de aquellos alumnos que pasan desapercibido por X motivo, que tiene igual o más problemas que la mayoría, como poder llegar a ellos, sí estamos todos enfocados en hacer. Hay que darle importancia, hay que enfocarse en ellos, y en general, debe existir este espacio para conocer a los chicos, espacios que no existen. Es lo principal, porque para mí es una de las bases de la pedagogía. Se han establecido normas y reglas rígidas que lógicamente se deben respetar, pero está la letra chica de tu rol ahí po. Está la letra chica de tu rol y lo que sientes que debes hacer y uno va a un ejemplo súper claro ¿Cómo voy a evaluar a un estudiante prueba coeficiente 2 si hace una semana perdió al papá, que falleció?, puede haber ido al colegio, pero el ir y el estar, como va a estar emocionalmente, es distinto. Por eso ese rol del ser es clave. Por eso el saber hacer y el saber ser. El saber ser docente implicaría conocer ese ámbito también de un estudiante y apoyarlo en su proceso escolar. (Marcos)

Marcos señala darle importancia a las diferentes situaciones y problemas que viven sus estudiantes, esto configura un aspecto importante de su trabajo e indicó que, debiesen existir espacios concretos dentro del colegio para trabajar sobre los estados emocionales. En relación con lo anterior, Marcos sugiere que, aunque las normas y reglas institucionales no siempre permiten el desarrollo de actividades emocionales, él deliberativamente realiza estas actividades porque considera que forman parte de su rol docente.

En las reflexiones de Marcos vemos que las actividades emocionales que ejecuta parecieran estar enfocadas en el desarrollo del “Ser”, esta palabra utilizada varias veces haría alusión al ámbito emocional y afectivo tanto de él como de sus estudiantes. De esta manera, “ser” un profesor y cumplir su rol como tal, involucraría la movilización de un conjunto de actividades dirigidas a trabajar sobre las emociones y afectos de sus estudiantes “El saber ser docente implicaría conocer ese ámbito también de un estudiante y apoyarlo en su proceso escolar”. Como logramos apreciar, el desarrollo de actividades emocionales surge muchas veces a partir de la preocupación que los profesores tienen sobre sus alumnos, esta preocupación tiene lugar en las interacciones cotidianas en los colegios. Podríamos decir, por tanto, que es en la vivencia diaria del trabajo en el colegio donde el profesor da sentido a las actividades emocionales como parte del trabajo.

Fragmento 30

Es parte de lo que uno hace, es nuestro rol de profesor, no se estudia en la universidad, no te lo dicen los profesores, no te lo dicen los tutores, mentor, no, es algo que tú te das cuenta solito y es que mira, es simple, un niño no va a aprender estando triste, sí tiene un problema, sí fue agredido no, él no va a aprender y peor ese niño no va a ser feliz, entonces es de nosotros ayudarlo, es parte de nuestro trabajo, está como decirlo, implícito no está escrito y es algo que está presente en cada cosa que yo hago al menos (César)

En el relato, César señala que esta característica del rol docente “realizar actividades emocionales” es una capacidad de acción que aprendió en la interacción con sus estudiantes, de hecho, en el fragmento anterior también se hace alusión a que el desarrollar actividades emocionales es posible gracias a la vivencia en el trabajo. Efectivamente, los profesores relevan

que estas actividades no son un objetivo de aprendizaje de los programas de formación docente, es decir, no se les enseña intencionadamente herramientas pedagógicas para llevar a cabo actividades emocionales. En el relato, César señala que nadie le enseñó sobre estas actividades, sí no que es “algo que tú te das cuenta solita”. El fragmento hace alusión a la importancia de ayudar a los estudiantes, esto último considerado como algo que forma parte del trabajo.

Fragmento 31

No tenemos mucho apoyo de los apoderados, los chicos no pueden contar mucho con sus padres, viven realidades difíciles, yo no le puedo cambiar la vida a los chiquillos completamente, pero por medio de esto sí puedo armonizar el momento en el colegio porque van a llegar a su casa y va a ser siempre lo mismo o más de lo mismo van a estar tristes, entremedio de funerales narco, van a estar entremedio de balaceras, van a llegar a su casa y va a ser lo mismo, pero en mí está que el rato que estén en el colegio, se olviden un poco de lo que viven a diario y que sean felices po si eso es lo importante, de repente no me molesta que los chiquillos hablen o jueguen, yo no necesito a niños robot que estén callados, sentados, escuchando todo el rato. (Daniela)

En este caso, la profesora, como la mayoría en nuestra investigación, entiende que parte de su trabajo como docente conlleva realizar actividades que tienen como objetivo mostrar preocupación por los estados emocionales de los estudiantes producto de las malas experiencias que viven en el entorno familiar. Daniela entiende que muchos de sus estudiantes habitan en un entorno social hostil y poseen carencias afectivas provenientes principalmente de los padres. Estos elementos en su conjunto motivan la vivencia de experiencias emocionales negativas que afectan a los estudiantes y qué preocupan a los profesores. En el caso de Daniela, ella es consciente de que no puede cambiar completamente la vida de sus estudiantes, sin embargo, ella está convencida de que puede “armonizar” el tiempo en que pasan en el colegio, haciendo que “se olviden un poco” de lo que viven día a día. Para la profesora, es relevante que, al menos, en el colegio y bajo su tutela, sus estudiantes sean felices, por ese motivo, ella no tiene problemas en desarrollar actividades en clases donde los alumnos puedan conversar, jugar y divertirse. Parece que trabajar en situaciones donde hay una gran cantidad de estudiantes con carencias afectivas requiere el desarrollo de trabajo emocional por parte del

profesor, a través de las actividades emocionales. Los profesores justifican la realización de estas actividades como algo que es parte de su deber.

Ahora bien, un hallazgo relevante tiene relación a que los profesores vinculan el desarrollo de actividades emocionales con una imagen particular del “ser profesional”. Al respecto, los profesores mostraron conciencia sobre que muchas veces las normas emocionales en la sala de clase y en el contexto escolar, plantean un distanciamiento emocional entre el profesor y los estudiantes. No obstante, los profesores entienden que, ante una situación negativa o un evento desafiante parte de la solución está en el desarrollo de ciertas actividades que sugieren un acercamiento emocional y físico con los estudiantes que no siempre es bien reconocido.

Fragmento 32

Yo voy a seguir siendo tal cual soy, no voy a cambiar porque me miren feo o hagan comentarios que me ha pasado que me van a acusar a UTP, no lo van a cambiar, no porque al final los chiquillos están acostumbrados a eso y mi forma de ser es así, yo no voy a cambiar por personas que tienen miedo a la innovación, a demostrar, a mostrarse tal cual, eso es lo que yo creo que tienen, miedo. Yo sé que es feo decirlo, pero sí a ellos no les gusta (otros profesores) bien por ellos nomas, creo que es una buena forma de trabajar con mis niños y no voy a parar de hacerlo. Ojalá ellos también lo entendieran así, pero no puedo dejar de hacer porque, ellos lo consideran poco profesional, nada que ver, nadie te dice, no hay un manual sobre cómo debemos relacionarnos con ellos... cómo te decía, a pesar de que no se puede mucho el abrazo, la contención el saber cómo estas, en qué te puedo ayudar, estoy constantemente un abrazo una palmadita es importante. (Daniela)

La principal idea de este fragmento, gira en torno a la noción de “ser profesional”. En el caso de Daniela, y como podemos ver en el fragmento 1, 6, 7 o 16, ella desarrolla varias formas de actividades emocionales que muestran un trato cercano y cariño con sus estudiantes. Estas actividades son criticadas por sus pares (otros profesores) que incluso la acusan a la UTP por ser poco apropiada o “profesionales”. Para Daniela, sus actividades emocionales son parte de su actuar profesional ya que tienen un fin formativo. Para la profesora el ser o actuar como “profesional” no está relacionado a marcar una distancia física o emocional con sus estudiantes o a guardar ciertos estados emocionales frente a ellos, como cuando los profesores

les cuentas a sus estudiantes sobre sus problemas, por ejemplo. Al contrario, los profesores de este estudio se inclinaron por ser honestos con las emociones que experimentan tanto fuera como dentro del aula de clases y estar dispuestos a expresar las emociones que la relación con sus estudiantes le produce.

En definitiva, las expectativas sobre las actividades emocionales como parte del rol docente se hallan influidas por las experiencias de los sucesivos vínculos que los profesores construyen en el tiempo con sus estudiantes y también, por cada episodio de enseñanza y aprendizaje que aportan a conformar su idea sobre el trabajo docente. Además, pareciera ser que los docentes vinculan la idea del rol y las actividades que conlleva, con la concepción de profesionalismo, en el sentido de que, ser profesional, también significa realizar trabajo emocional y vincular con los estudiantes. En este sentido, la definición del rol docente para los profesores de este estudio contempla, entre otras cosas, el desarrollo de actividades emocionales, de hecho, muchas veces se refieren a esta como “es mi función” o “es mi trabajo” para justificar su realización. A partir de lo anterior, creemos que los hallazgos nos invitan a considerar el rol donde en su dimensión afectiva y emocional.

5.2.2 Las actividades emocionales como filosofía de vida personal

Muchas de las actividades emocionales que reconocen realizar los profesores están motivadas por cierta filosofía de vida. Al respecto, casi todos los profesores participantes en nuestro estudio destacaron que en más de una ocasión existen ciertos principios, valores o ideas que están presentes en su vida personal y que son importantes a la hora de efectuar su trabajo en el colegio. Para ellos, es relevante que el actuar docente se base en valores que le permitan un buen desempeño como profesores y como personas. En este contexto, en el fragmento que presentaremos a continuación se describe como un profesor justifica la realización de trabajo emocional a partir de ciertos valores que considera fundamentales y que le permite desarrollar su trabajo en completa armonía.

Fragmento 33

Porque es lo que yo siento, es una cuestión de valores cachay, o sea, no puedo ser frío con mis estudiantes, si a mí me gusta que me traten bien, no puedo no escuchar a mis estudiantes si a mí me gusta que me escuchen, todos necesitamos

un abrazo, bueno ellos también, como te decía, sí, existen ciertas limitaciones y se entiende, pero no pueden ser un impedimento para tratar bien a los chicos al menos para mí, y por eso yo estoy súper tranquilo con mi trabajo. (César)

Para César, uno de los principales aspectos que guía su trabajo tienen que ver con las demostraciones de preocupación y cariño hacia sus estudiantes. En la narración, el profesor intenta plantear cierta reciprocidad con relación a aquellas muestras de afecto que a él le gusta recibir y que, por tanto, también quiere entregar a sus estudiantes, como cuando señala “no puedo ser frío con mis estudiantes si a mí me gusta que me traten bien”. Sí bien, en el fragmento César menciona que hay restricciones en la manera de actuar de un profesor con sus estudiantes, “existen ciertas limitaciones y se entiende”, estas no son un impedimento para actuar de acorde a sus valores, los que motivan la realización de actividades emocionales que le permiten estar en armonía con su trabajo. De esta manera, observamos que las actividades emocionales que realiza César, están guiadas por cierta filosofía de vida que trasciende su vida privada para influir en su vida profesional. A continuación, presentamos otro fragmento donde Daniela justifica la realización de actividades emocionales a partir de la idea de construir vínculos de familiaridad con sus estudiantes.

Fragmento 34

Creo que es muy importante crear ese vínculo con la profesora, es lo principal. Es importantísimo, yo siempre les digo esta idea, somos una familia, nosotros tenemos que cuidarnos siempre, los unos a los otros, yo los veo más a ustedes que a mis hijas, ustedes me ven más a mí que a sus papás y tenemos que cuidarnos y lo recalco, los unos a otros, trato siempre de recalcarlo, lo de la familia, somos un autito y si falla una rueda el autito no va a andar o si falla algo del auto, el auto no va a andar, igual que con mi familia, estos es igual, al menos para mí, entonces les enseñé a qué tenemos que todos ir de tal manera que este auto ande hasta que lleguemos a donde queremos llegar. (Daniela)

Al igual que en el caso de César, la profesora Daniela señala que uno de los principales aspectos que guía su trabajo emocional en el colegio tiene relación a la construcción de vínculos con sus estudiantes. Esta construcción de vínculos que se materializa en un conjunto de actividades emocionales está motivada, principalmente, por la idea de “familiaridad”. En el

fragmento 34, vemos que Daniela les plantea a sus estudiantes que son una familia utilizando la metáfora de “somos un autito y si falla una rueda el autito no va a andar”, “todos ir de tal manera que este auto ande hasta que lleguemos”, para motivarlos a trabajar en conjunto para alcanzar determinados objetivos. Para Daniela, sus estudiantes son muy importantes y el trabajo colaborativo que pueden generar todos juntos es un aspecto que está a la base del desarrollo de actividades emocionales. De esta manera, vemos que para Daniela es relevante llevar la idea del funcionamiento familiar (un aspecto que conforma parte de su filosofía de vida privada) al ámbito profesional, siendo uno de los ejes de su trabajo.

En el caso que veremos a continuación, la profesora insinúa que la realización de sus actividades emocionales esta motivada por un estilo de vida personal. Aquí vemos como ella lleva ciertas prácticas de su vida íntima al aula de clase, bajo la justificación de que son útiles para lograr encontrar paz y estabilidad.

Fragmento 35

Por eso te conté sobre la meditación, es super buena, yo lo hago en mi casa, en el auto, sentada en cualquier parte me doy ese momento, pueden ser 5 minutos para conectarme conmigo y reflexionar, es algo super útil que aprendí después de mi operación... Y a los chiquillos les digo, esto funciona super bien sirve para calmar la mente, ordenar la memoria, para adquirir conciencia sobre nosotros, nuestro entorno, para aprender, porque después entran mas concentrados...mira yo estuve con este tema de la operación super complicada por todo el cambio físico que conlleva y el no reconocerte es super fuerte entonces me metí a este mundo y de verdad me sirvió mucho en todo aspecto, y siento que a ellos le puede servir sobre todo a algunos que tienen algunos temas por ahí. (Roma).

En el Fragmento, logramos apreciar como Roma, luego de haber intruducido la meditación a su estilo de vida, decide llevar esta práctica al espacio de aula con sus estudiantes. Su justificación es que la meditacion puede traer beneficios a sus estudiantes tanto en el ámbito emocional como profesional. De esta manera, vemos como los profesores pueden ocupar ideas, creencias o aspectos que guian su vida privada como recursos que pueden utilizar para causar algun efecto positivo en sus estudiantes. Ahora bien, en la misma línea, los profesores

tiene ideas personales o filosóficas que circunscriben a su vida privada y que matizan la forma en que entienden y realizan su trabajo con los estudiantes, como sugiere el siguiente fragmento.

Fragmento 36

Ellos saben que son superimportantes para mí y eso también es importante para ellos. Entonces trato como de ser, no sé, espontánea, como te decía, no estar tan fría, tan distante, uno por ser profe no está en un pedestal, uno es ser humano igual, eso les decía a mis compañeras, humanizarse frente a los chiquillos, hay que humanizarse, uno igual, los chiquillos se ríen, oye voy al baño, yo almuerzo, yo duermo, lo único digo yo que soy mayor que ustedes y fui a la universidad y estudié para enseñarles. Entonces igual... no sé, yo creo que eso es humanizarse frente a los chiquillos, no creerse, así como, yo soy el profe como típicamente se da en las relaciones en el colegio. (Daniela)

Daniela está a favor de una relación simétrica, argumentando que “uno por ser profe no está en un pedestal” y que, por tanto, deben intentar promover el desarrollo de una relación simétrica, señalando que los profesores deben “humanizarse frente a los chiquillos”, ya que tienen las mismas necesidades, con la diferencia de los años de experiencia y de los estudios universitarios. El argumento de Daniela adquiere fuerza cuando señala que plantea este argumento frente a sus colegas, dado que es común que las relaciones profesor-estudiante sean muy jerarquizadas. Así, descubrimos que el trabajo emocional de la profesora está guiado por la idea de humanización que contribuyen a la construcción de vínculos con sus estudiantes mediante la realización de actividades emocionales. Finalmente, vemos como a partir de un conjunto de creencias o ideas personales, se define la intencionalidad tras la realización de actividades emocionales en el trabajo.

5.2.3 Las actividades emocionales como formas de motivar el aprendizaje

Los resultados muestran que los profesores establecieron relaciones entre las actividades emocionales reconocidas y los resultados de aprendizaje positivo en sus estudiantes. Para el desarrollo de estas actividades, los profesores utilizan ciertos recursos personales y profesionales que generan un cambio en el ambiente emocional de la clase y en la disposición de los estudiantes para aprender determinados contenidos. En este proceso, los profesores

señalan que la realización de estas actividades es una opción personal y que marca su estilo propio de enseñanza.

Fragmento 37

Porque sirve, de verdad, ayuda a entender este cuento, hay muchos colegas que están como muy a la antigua, que no entienden por qué en la clase de matemáticas hay música, por qué se está cantando, por qué hay risas, me entendí, entonces, algunos son muy estructurados, no digo que lo hagan mal, pero ellos de repente no entienden por qué en la clase de matemática, la profe está cantando o los niños están cantando. Me entendí, nosotros cantamos las tablas y no entienden por qué matemáticas se canta, no tiene por qué ser la matemática aburrida, si es lo más entretenido que hay, yo siempre le digo a los niños, la matemática, si tú la quieres, si tú le haces nanay, es lo más maravilloso del mundo, la matemática está en todas partes, así que yo canto nomas, que me digan algo, yo siento que eso a los niños les ayuda y les sirve así. (Daniela)

Vemos como Daniela señala llevar a cabo un tipo de actividad emocional “incluir el canto en sus clases de matemáticas” que es muy cuestionada por sus colegas, pero que tiene grandes resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. La comprensión de Daniela sobre su actividad emocional gira en torno a que las clases de matemática no tienen que ser aburridas y, utiliza el canto (un recurso personal) como una herramienta que cambia la disposición de los estudiantes en el aula y facilita el aprendizaje de las matemáticas. En este sentido, Daniela vincula la actividad de cantar en clases (un recurso personal), con ciertos resultados de aprendizaje. Además, el fragmento menciona que es criticada por sus pares que no conciben positivamente el desarrollo de este tipo de actividad emocional, pero que, sin embargo, convencida de su utilidad, decide seguir desarrollándolas como cuando señal “así que yo canto nomas, que me digan algo, yo siento que eso a los niños les ayuda y les sirve”.

Al responder sobre los motivos detrás de la realización de estas actividades, los profesores mencionaron que es importante cambiar la dinámica de las clases para llamar la atención de los estuantes y motivarlos a aprender.

Fragmento 38

Cuando... Tú haces solo clases, solo clases, los chiquillos como que se aburren por porque hay algunos que no entienden nada y, en cambio, cuando tú cambias la dinámica, les cuentas cosas, le dices esta historia, yo soy re buena pa contar historia, pal chamullo, ellos se interesan de verdad, bueno los niños me dicen tía ¿y podemos seguir hablando de tal?, yo les digo ya, pero primero hagamos esto, hagamos la guía, cuando terminemos ahí otro va a contar, porque no falta el niño tía puedo contar algo que pasó ya con mi abuelita, yo le digo si, después cuenta este y terminamos contando historias y también haciendo las tareas, entonces ya terminemos toda la guía y después contamos otra y ahí los chiquillos todos trabajan. (Andrea)

Contar historias es una actividad que Andrea realiza para llamar la atención de sus estudiantes. Al respecto, ella reconoce que solo pasar clase o contenidos académicos asociados a determinadas áreas del conocimiento pueden llegar a ser aburridos para sus estudiantes, causando, entre otras cosas, que muchos de ellos no logren el aprendizaje esperado o no lleven a cabo la tarea. Ante esta situación, la profesora utiliza una característica propia “soy re buena pal contar historia, pal chamullo” para cambiar la dinámica de la clase y genera un ambiente propicio para que los estudiantes lleven a cabo la tarea académica. Acá nuevamente vemos como la realización de una actividad emocional que está ligada a cierta característica personal del profesor, busca, como fin último, el aprendizaje de sus estudiantes. A continuación, presentamos otro fragmento, donde un profesor guiado por su estilo personal efectúa actividades emocionales con el objetivo de conocer mejor a sus estudiantes.

Fragmento 39

El juego me gusta muchísimo, me tuve que especializar en eso para poder hacerlo con los chiquillos, un juego tiene criterios, parámetros y en un juego uno puede hacer muchas cosas. Vamos a hacer parejas, hay que apoyar al compañero, hacer tal cosa y el objetivo no siempre es ganar, el objetivo ya lo vamos a hacer por jugar, cuando se hace equipo niñas con niños o cuando una niña quiere estar en el equipo de niños, ¿cuál es la razón?, no es que tengo más amigos que amigas, listo. Y viceversa, porque son más chiquititos, las razones ellos no la van a explicar tan profundo como puede ocurrir con alguien de séptimo o de sexto que puede ya ir por la identidad. Pero lo van explicando así, con sus conductas, sus inclinaciones, el juego es una buena forma de ver esto de las emociones. Ves mucho, puedes

conocer mejor a alguien por como juega, por cómo se expresa con sus pares de que en una sala de clases. (Marcos)

Para Marco, el juego es un tipo de actividad que conoce bien y releva como fundamental en sus clases. El principal argumento es que el juego permite que los estudiantes aprendan a seguir criterio, parámetros y apoyarse entre ellos. Además, Marcos releva como el juego le permite conocer las emociones de sus estudiantes y las formas en que se relacionan entre ellos. El aspecto interactivo del juego le permite conocer mejor a sus estudiantes, sobre todo a los más pequeños, como cuando señala “ves mucho, puedes conocer mejor a alguien por como juega, por cómo se expresa con sus pares”. Por lo general, los niños pequeños no tienen la capacidad total de explicar como se sienten o justificar bien una elección, por ese motivo, el profesor realiza actividades en donde tanto los estados emocionales como los motivos detrás de una decisión quedan a la vista.

Fragmento 40

Yo tengo un tono de voz super fuerte, pero la forma en que tú lo cuentas es lo importante, a los chiquillos no a todos, les puede parecer fome la historia, suele pasar que al principio la pueden encontrar super aburrida, pero cuando el profesor sabe contarla, cuando utilizas diferentes recursos, imágenes, la voz, los gestos con las manos, generas esa sensación, creas ese ambiente como de intriga, como de estar contando un cuento, que los chiquillos se creen esa imagen mental sobre lo que el profesor está contando, cómo pasando una película por su cabeza así se debe hacer, para que tenga gracia. (Francia)

En este fragmento apreciamos como una cualidad personal de la profesora, su tono de voz y su desplante para explicar contenidos de historia en la sala de clases es un recurso que utiliza para que sus estudiantes puedan comprender los contenidos de la clase. En este sentido, los recursos personales de Francia son una herramienta útil para ayudar a sus estudiantes a comprender ciertos conceptos, eventos o personajes históricos y hacerlos más susceptibles recordarlos. En el ejemplo, vemos cómo la profesora cree que su forma de hacer la clase genera sensaciones, cómo la intriga, lo que se traduce en la construcción de imágenes mentales sobre los contenidos que se están hablando. Aquí nuevamente vemos como un recurso personal de profesor, es utilizado para dar forma a sus clases y sentido a las diferentes actividades emocionales que desarrolla en ella. En este caso, el objeto de la actividad emocional (tono de voz y gesticulación al contar la historia) está relacionado a motivar el interés y el aprendizaje de los estudiantes.

6. Discusiones

En esta investigación, hemos intentado avanzar en nuestra comprensión sobre las actividades emocionales que reconocen llevar a cabo seis profesores de educación escolar básica como parte de su trabajo real, recurriendo a la construcción de significados para explorar la intencionalidad tras su realización. Los hallazgos fruto de este proceso muestran que los profesores desarrollan un conjunto amplio de actividades emocionales que, al igual como plantea la literatura (O'Connor, 2008; Kim & Schallert, 2011; Cornejo et al., 2021) están dirigidas a cuidar, apoyar y guiar a los estudiantes en sus procesos de formación escolar. Más concretamente, las actividades emocionales adquieren la forma de actos corporales y verbales, en donde los profesores utilizan diferentes recursos para intervenir en situaciones emocionalmente desafiantes. De esta manera, estas actividades poseen un conjunto de atributos que las hacen particularmente relevantes.

Al respecto, las actividades emocionales implican la utilización de un conjunto amplio de recursos personales. Los resultados sugieren que los profesores, por lo general, cuando debieron actuar en una situación que significó una acción, por ejemplo, orientada a atender los estados emocionales de los estudiantes, o bien, a causar un cambio en el ambiente emocional en la sala de clase, usaron algunas cualidades personales para su realización. Dicho de otra manera, a partir de ciertas características personales, los profesores se movilizan hacia la resolución de situaciones emergentes que surgen en el trabajo y que les plantean desafíos emocionales. En general, estas características personales influyen en la manera en que se desarrollan las actividades emocionales en la escuela y en su capacidad para atender los problemas emocionales, tanto a nivel individual como colectivo de los estudiantes. Además, en línea con algunas investigaciones (O'Connor, 2008; Nichols et al., 2016; Aslar, 2023), los hallazgos de este estudio muestran como estas características personales se relacionan con la identidad profesional docente, que, dicho sea de paso, define el “cómo ser” y “actuar” de un profesor en su trabajo (Chávez et al., 2021; Herrera et al., 2021). En este sentido, las actividades emocionales reflejan la forma en que los profesores se ven así mismos como profesionales (Liu, Yuan & Wang, 2021).

También, se aprecia como las actividades emocionales surgen a partir de un proceso interpretativo sobre las situaciones de trabajo. En este sentido, los profesores movilizan su

capacidad interpretativa para diagnosticar y evaluar autónomamente las emociones presentes en el aula y más específicamente en sus estudiantes (Saric, 2015; Song, 2018; Cornejo et al., 2021). En el caso de la presente investigación, la función interpretativa de las emociones se evidenció cuando los profesores fueron capaces de realizar alguna acción luego de observar emociones negativas en sus estudiantes (como cambios de humor, cansancio, estrés, tristeza), conductas disruptivas (actos de agresividad) o bajo rendimiento escolar. Como señala la literatura, a menudo este proceso interpretativo se puede traducir en una práctica reflexiva individual, en donde el profesor considera las formas en la que debe actuar ante una situación o evento emocionalmente desafiante (Song, 2018; Gkonou & Miller, 2021). Esto es particularmente relevante, dado que el proceso interpretativo se puede traducir en diferentes formas de actuación profesional orientadas a atender los problemas emocionales tanto a nivel individual del estudiante, como a nivel colectivo del curso. En línea con algunos antecedentes, la dimensión afectiva del proceso interpretativo permite a los profesores entender cómo funcionan las emociones y como podrían tratarse en un contexto educativo (Song, 2018; Cottingham, 2016). Como señala Gkonou y Miller (2021), interpretar las propias emociones y la de los estudiantes es fundamental para identificar que se debe hacer en la práctica de enseñanza. Esto último es importante, porque destaca como las emociones funcionan como principio organizador de la acción docente (Zembylas, 2014).

Por otro lado, las actividades emocionales tienen el atributo de ser interpersonales, en el sentido de que implican la interacción con otros actores. En la mayoría de los casos, las actividades emocionales involucraron la interacción entre el profesor y el estudiante, siendo este tipo de relación, las más frecuentes e intensas (Saric, 2015). En este sentido, las actividades emocionales que reconocen desarrollar los profesores influyen en los estudiantes de diferentes formas. En línea con la literatura (Zembylas, 2003) el carácter interpersonal y relacional de las emociones en el trabajo puede motivar acciones que favorecen aquellos aspectos afectivos, personales, motivacionales, actitudinales en los profesores y en los estudiantes principalmente. En concordancia con algunos antecedentes investigativos (Noddings, 2013; Jones & Kessler, 2020), los resultados muestran como los profesores buscan, mediante sus actividades, crear un ambiente positivo en el aula para fomentar el aprendizaje y la motivación de sus estudiantes. En este sentido, y como veremos a continuación, para los profesores es importante ser

conscientes de sus emociones y de cómo estas se implican en su trabajo, dado que influyen en las emociones de los demás (Zembylas, 2007).

En línea con lo anterior, las actividades emocionales tienen la capacidad de transformar el entorno y generar cambios en los estudiantes. Específicamente, en los resultados, vemos como muchas de las actividades descritas por los profesores muestran un tipo de acción orientada a transformar el estado emocional del o los estudiantes. De esta manera, existe una comprensión performativa de ciertas actividades docentes, en el sentido de que su resultado en cuanto a emociones y actitudes emocionales en los estudiantes se produce a través de ciertos comportamientos del profesor en clases o fuera de ella (O'Connor, 2008). El objetivo último de estas actividades va desde generar cambios para mejorar la disposición hacia el aprendizaje, mejoran las relaciones entre profesor y estudiante y entre los mismos estudiantes o también, mejoran la experiencia de vida de los estudiantes cuando experimentan carencias afectivas desde el entorno familiar.

Asimismo, en muchas ocasiones estas actividades pueden adquirir el carácter de informal, dado que, por un lado, ocurren en un contexto fuera de la escuela y por otro, no están intencionadas institucional o curricularmente, es decir, no han sido diseñadas de manera explícita con la intención de promover trabajo emocional o aprendizaje. Más bien, son actividades que en su mayoría, difieren del sentido último vinculado a la intencionalidad propia del sistema educativo (Edwards & Mackensse, 2010). Ahora bien, los contextos tradicionales formales siguen teniendo un rol protagónico en el desarrollo de estas actividades. La escuela sigue siendo el contexto de actividad emocional más relevante, sin embargo, no podemos decir que exclusivamente son los contextos educativos tradicionales y formales los únicos lugares en que se desarrollan actividades que tienen un impacto emocional y que promueven la construcción de vínculos con los estudiantes (Hickey, Pauli-Myler & Smith, 2020; Hickey & Riddle, 2022). Algunos estudios recientes señalan como la informalidad en la práctica de la enseñanza puede ayudar a los profesores a establecer una relación más cercana y personal con los estudiantes, en este sentido, estas actividades brindan más oportunidades para ayudar a los estudiantes, romper barreras y crean un ambiente de confianza (Hickey & Riddle, 2022; Riddle & Hickey, 2022). Son algunos resultados esgrimidos aquí los que parecen plantear como los profesores utilizan otros escenarios para dar lugar a diferentes acciones que forman parte de su trabajo emocional y que permiten establecer relaciones con sus estudiantes.

En línea con algunos hallazgos recientes (Cornejo et al.,2021), las actividades emocionales que los profesores realizan en el trabajo motivan, en la mayoría de los casos, la construcción de relaciones vinculares con los estudiantes. Estas relaciones se caracterizan por estar basadas, por un lado, en el deseo de los profesores por acompañar y cuidar a sus estudiantes (O'Connor, 2008; Kim & Schallert, 2011), y por otro, por la comunicación, la confianza, el respeto, la empatía y el compromiso que los profesores manifiestan hacia sus estudiantes y que, en ocasiones, los estudiantes también manifiestan por sus profesores. En este sentido, las muestras afectivas del profesor pueden considerarse, en su mayoría, bidireccionales, dado que depende en gran parte de la respuesta recíproca de los estudiantes, en este sentido, existe un reconocimiento emocional de ambas partes que determina las cualidades de la relación vincular (Noddings, 2013). Además, las relaciones vinculares construidas en el trabajo van a depender del tipo de intercambio dialógico (conversaciones), experiencia compartida y demostración afectiva que se lleven a cabo.

Otro aspecto a destacar guarda relación a ver las actividades emocionales como recursos que sirven de material semiótico para reflexionar sobre como actuar en el futuro. Esto significa, en términos generales, como las emociones experimentadas en una actividad pueden influir en las emociones futuras del profesor y, por lo tanto, pueden guiar la toma de decisiones y acciones posteriores en el trabajo. Más específicamente, el trabajo emocional de los profesores, que toma forma de actividades emocionales, puede acumularse a lo largo del tiempo o servir como antecedente, para que estos puedan reflexionar y abordar situaciones emocionalmente desafiantes de la manera que crean más apropiada. En concordancia con algunos trabajos recientes (Vargas, 2019; Gkonou & Miller, 2020), los profesores admitieron que las actividades emocionales que realizan es fruto del conocimiento emocional adquirido a lo largo de su experiencia y que trae como consecuencia, actividades en donde evalúan de manera cuidadosa sus emociones y también la de sus estudiantes y como podría manejarlas en diferentes situaciones de trabajo. Este aspecto del trabajo emocional ha sido abordado bajo los conceptos de capital emocional acumulado (Cottingham, 2016; Song, 2018; Gkonou & Miller, 2021) y saber emocional (Zembylas, 2003; Vargas, 2019). Profundizar en la recursividad de las actividades emocionales es particularmente relevante, ya que sus efectos pueden ser muy importantes en la vida laboral del profesor, puesto que influyen en sus decisiones y elecciones

futuras, así como también, en su salud emocional y mental (Song, 2018; Yang, Shu & Yin, 2022).

En relación con los significados detrás la realización de actividades emocionales, uno de los principales guarda relación a que son parte del rol docente. Al respecto, los profesores reconocen que las actividades emocionales no forman parte de las tareas prescritas por la organización y la cultura escolar, sin embargo, reconocen que estas actividades responden a demandas emocionales que surgen inesperadamente en el trabajo y que para ellos es importante atender. En este sentido, las demandas emocionales en el trabajo se entienden como algo que deben atender como parte de su deber profesional y, por tanto, se configura como un aspecto crucial del trabajo cotidiano (Schutz, Hong & Francis, 2020). La mayoría de los profesores considera fundamental llevar a cabo actividades emocionales entendiendo la importancia que, atender las emociones propias y de los demás, tiene para el proceso formativo de los estudiantes. En el caso de esta investigación, para los profesores la realización de actividades emocionales era completamente compatible con la idea de actuación profesional (Kim & Schallert, 2011; Gkonou & Miller, 2021).

Un segundo significado tras la realización de actividades emocionales radica en cierta coherencia entre una filosofía de vida personal y su trabajo en el colegio. Para los profesores es muy importante alinear su filosofía de vida personal con el trabajo, dado que se sienten más tranquilos y satisfechos con su vida laboral. En concordancia con algunas investigaciones (Maclure, 1993; Korthagen, 2017; Day, 2019), cuando existe coherencia entre la filosofía de vida personal y el trabajo, las acciones y decisiones están en consonancia con los valores y principios que circunscriben la vida personal, lo que permite trabajar con mayor compromiso, motivación y sentido de propósito. De esta manera, las actividades emocionales marcan el intento de los profesores por acercar ambos aspectos, en el sentido de que estas actividades están más alineadas a sus valores y principios y buscan la forma de integrarlas al trabajo. Algunos estudios planten este fenómeno en términos de como el trabajo que realizan los profesores refleja cierta similitud o continuidad entre su identidad personal y profesional (Nias, 1986; O'Connor, 2008; Day, 2019).

Por último, para los profesores la realización de actividades emocionales tiene un impacto en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Las emociones juegan un papel importante en

el proceso de aprendizaje y pueden influir en la forma en que los estudiantes piensan, recuerdan, y utilizan la información (Day, 2019; Smith, 2019). En este sentido, las actividades emocionales pueden ser un aspecto interesante para promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, los profesores son conscientes que el aprendizaje es más efectivo cuando involucra actividades que motivan a los estudiantes a expresar sus emociones.

En definitiva, los resultados de nuestra investigación muestran como las actividades emocionales configuran parte importante del trabajo emocional docente y, por tanto, cumplen un papel importante en el proceso de trabajo diario. Sus cualidades las hacen indispensables para el desarrollo de actividades en el colegio orientas a cumplir con el rol profesional (O`connor, 2008; Gkonou & Miller, 2021). Además, por medio de estas actividades los profesores buscan alcanzar cierta coherencia entre sus vidas personales y profesionales, lo que insinúa cierta conexión entre la identidad profesional y personal del profesor. Esto último es relevante, ya que invita a profundizar en el impacto que el trabajo emocional docente tiene sobre los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional.

7. Conclusiones

Esta investigación, basada en un enfoque de trabajo no clásico (Dejours, 2007), se centró en el ámbito del trabajo emocional de los profesores y los significados atribuidos a las actividades emocionales que reconocieron realizar.

En términos generales, se logró cumplir con los objetivos de investigación. Por un lado, identificamos y describimos nueve actividades emocionales reconocidas por los profesores. Por otro, logramos describir tres significados atribuidos a la realización de estas actividades emocionales. Más específicamente, los hallazgos relevan que los profesores llevan a cabo una amplia variedad de actividades emocionales para cuidar, apoyar, motivar y guiar a sus estudiantes. Además, estas actividades son interpersonales y promueven la construcción de vínculos socio educativos en el trabajo. Asimismo, la realización de actividades emocionales plasman la manera en que los profesores se reconocen así mismos en su rol profesional (Zembylas, 2003). Estos sienten que las actividades emocionales se alinean a su rol docente, llevándolos a sentirse motivados y comprometidos en su trabajo. Esto último es relevante, porque insinúa que la realización de actividades emocionales es un aspecto importante del desarrollo de la identidad profesional docente, teniendo en consideración que esta última es considerada uno de los principales indicadores del cómo ser y actuar de un profesor en la práctica (Maclure, 1993; Grimmett, 2014; Jones & Kessler, 2020). La investigación plantea la manera en que los profesores interpretan y responde a las demandas reales del trabajo mediante actividades emocionales que, dicho sea de paso, están organizadas y motivadas por la configuración de una identidad profesional (O'Connor, 2008).

Observamos el importante papel que desempeña la identidad docente en la realización de estas actividades. Ya sea por medio de características personales o profesionales, apreciamos como la identidad surge como un principio organizador de las actividades docentes en el trabajo (Nias, 1986; ; Jones & Kessler, 2020). Asimismo, en línea con la literatura (Shapiro, 2010; Song, 2018; Gkonou & Miller, 2021) se releva la importancia de las experiencias emocionales construidas por los profesores a lo largo de su trayectoria profesional, para enfrentar situaciones emocionalmente desafiantes en el futuro. Muchas veces los profesores manifestaron que recurrieron a sus experiencias pasadas para evaluar sus actuaciones en situaciones dilemáticas.

En cuanto a los aportes, nos interesa destacar el haber desarrollado un estudio enfocado en las respuestas subjetivas que los profesores entregan cuando son consultados sobre sus acciones en el trabajo. Al respecto, la mayoría de las investigaciones que estudian el proceso de trabajo docente, han utilizado un enfoque etnográfico para explorar las actividades laborales al momento de su realización (Oliveira, 2006), es decir, en su contexto natural. En nuestro caso, con el objetivo de contribuir al corpus de conocimiento sobre la naturaleza del trabajo docente y su dimensión emocional y afectiva, propusimos un estudio descriptivo que buscó acceder a los significados a partir de la producción de información retrospectiva.

Bajo nuestro punto de vista, fue pertinente hacer un estudio que recogiera los significados que los profesores atribuyen a su trabajo emocional, porque nos permite comprender su comportamiento y las razones detrás de sus actividades emocionales. Cada profesor tiene una perspectiva única sobre su vida, su trabajo y su entorno, así como también, de sus acciones y decisiones, las que, dicho sea de paso, y como quedó en evidencia en esta investigación, son influenciadas por sus valores, creencias y experiencias pasadas. Al entender los significados que los profesores atribuyen a sus actividades emocionales, podemos obtener información valiosa sobre sus motivaciones, necesidades y deseos, lo que sirve como antecedente para comprender las necesidades que los profesores tienen en el trabajo y sus objetivos profesionales. Asimismo, comprender los significados que los profesores atribuyen a sus actividades emocionales puede servir como antecedente para futuras investigaciones que busquen entender mejor los problemas subyacentes que están experimentando los profesores producto de la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real.

Con esta investigación, entonces, apostamos por construir conocimiento psicoeducativo sobre la base de datos y antecedentes empíricos que están conectados directamente con el mundo docente. De tal manera, sobre la base de la subjetividad, aspiramos a estar en línea con la vida real y cotidiana de los profesores. Sí bien ya es una tarea compleja desarrollar investigación con foco en las actividades emocionales que realizan profesores en la cotidianidad de su trabajo, se suma un matiz especial cuando se trata de actividades que solo son reconocidas y no observadas directamente al momento de su realización. Cabe destacar que, al momento de llevar a cabo la investigación, Chile, como gran parte del mundo, se encontraba en un contexto de alerta sanitaria por Covid-19, lo que impidió el acercamiento directo y presencial en recintos escolares y, por tanto, el desarrollo de estrategias que facilitarían pesquisar en tiempo real las

actividades emocionales. De cualquier forma, y ante estas dificultades, en esta investigación nos esforzamos por escuchar, leer y comprender las actividades emocionales de profesores y profesoras con el objetivo de desentrañar sus vivencias en el colegio, y la subjetividad que envuelve su proceso de trabajo. Es decir, hemos logrado obtener información que describe la intencionalidad tras la realización de actividades emocionales, ya que accedimos a las peculiaridades desde las que los propios profesores observaron, participaron y se posicionaron.

En suma, podemos concluir que nuestra investigación ofrece una perspectiva del trabajo emocional que contempla las descripciones y análisis de las actividades desde el punto de vista subjetivo de quien las realiza, algo valorado positivamente dado que es una cuestión difícil de generar mediante enfoques metodológicos orientados al desarrollo de conocimiento educativo de naturaleza más bien técnica (Ayala, 2008). De tal forma, la información y los resultados que hemos expuesto van en la línea con lo que se espera de una investigación de corte cualitativo, fenomenológico y descriptivo: esto es, una aproximación que capte y registre las voces de las experiencias vividas...Que vaya más allá de los hechos y apariencias... que muestre detalles contextos, emociones y las conexiones sociales que unen unos a otro” (Denzin, 1990, p.83).

En definitiva, somos conscientes de que nuestro estudio constituye un intento descriptivo y de corto alcance para estudiar las actividades emocionales, cuyos resultados no son generalizables a la totalidad de la población docente a nivel nacional. Como tal, es necesario una mayor cantidad de estudios para generar una comprensión más profunda de las actividades emocionales en los entornos escolares y en profesores de diferentes niveles escolares. Aunque reconocemos la naturaleza transversal de nuestros datos recopilados, alentamos a los futuros investigadores a abordar las actividades emocionales y su impacto en la identidad profesional docente de forma más integral y longitudinal, considerando su dimensión afectiva y explorando como contribuye a cambiar la práctica y a la construcción de experiencia subjetivas en el trabajo.

Finalmente, nos gustaría plantear algunos desafíos para la investigación futura en el campo de la psicología educativa.

- Profundizar en el vínculo que existe entre las actividades emocionales y los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional docente. Una idea interesante

tiene relación a explorar y analizar como la realización de actividades emocionales a lo largo del tiempo generan cambios en la manera en que los profesores se reconocen a sí mismos y actúan en el trabajo. Esto mediante un diseño de estudio longitudinal, donde se recogen datos en diferentes años y momentos del año.

- Comprender como los profesores de nivel escolar básica construyen capital emocional a partir del trabajo sobre sus experiencias laborales. Sí bien, han comenzado a surgir estudios sobre capital emocional docente (Benesch, 2018; Song, 2018; Gkonou & Miller, 2021) esta línea de investigación se centra preferentemente en profesores de segunda lengua. Asimismo, es interesante explorar el papel que la reflexividad sobre las actividades emocionales juega dentro de la construcción de capital emocional.
- Comprender con mayor profundidad las actividades emocionales que los profesores desarrollan en relación con otros actores del sistema educativo, como, por ejemplo, colegas, directivos u otros trabajadores. Asimismo, sería interesante indagar sobre las actividades emocionales que involucran a los apoderados.

8. Referencias

- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 7-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Apple, M. W., & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum? *J. Curriculum Studies*, 18(2), 177-184. <https://doi.org/10.1080/0022027860180207>
- Arslan, O. (2023). Investigating beginning mathematics teachers' teacher identity development through emotion diaries. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2174055>

- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1-4.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ayala, E., & Méndez, M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de educación secundaria. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Barreiro, T. (2009). Los del Fondo. Conflictos, convivencia e inclusión en el aula. Noveduc Libros.
- Bellocchi, A. (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/10.1093/acrefore/9780190264093.013.773>
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.
- Burkitt, I. (2012). Emotional reflexivity: Feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, 46(3), 458-472. <https://doi.org/10.1177/0038038511422258>
- Burkitt, I. (2021). The emotions in cultural-historical activity theory: Personality, emotion and motivation in social relations and activity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 55(4), 797-820. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09615-x>
- Cabezas Gazaga, V. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile.
- Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Cekaite, A. (2012). Affective stances in teacher-novice student interactions: Language, embodiment, and willingness to learn in a Swedish primary classroom. *Language in Society*, 41(5), 641-670. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000681>
- Chan, V. (2011). Teaching Oral Communication in Undergraduate Science: Are We Doing Enough and Doing it Right?. *Journal of learning design*, 4(3), 71-79.
- Chávez, R. (2018). Repensar el trabajo docente en el Chile actual: una necesidad para la Psicología Educativa. In *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263-296). NOVEDUC

- Chen, J. (2019). *Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019*. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327–357. doi:10.1080/0305764x.2020.1831440
- Claro, S. y Bedregal, P. (2003): “Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto”, Santiago, Chile. *Rev. méd. Chile* [online]. 2003, vol. 131, no. 2 pp. 159-167.
- Consoli, S. (2022). Life capital: An epistemic and methodological lens for TESOL research. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1397-1409. <https://doi.org/10.1002/tesq.3154>
- Cornejo, R. (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.
- Cornejo, R., & Bustos, C. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. <http://dx.doi.org/10.5027>
- Cornejo Chávez, R., Etcheberrigaray Torres, G. R., Vargas Pérez, S. A., Assael Budnik, J., Araya Moreno, R. A., & Redondo Rojo, J. M. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>
- Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45, 451-470. <https://doi.org/10.1007/s11186-016-9278-7>
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and teacher education*, 27(1), 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Dashtipour, P., & Vidaillet, B. (2017). Work as affective experience: the contribution of Christophe Dejours’psychodynamics of work’. *Organization*, 24(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/1350508416668191>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa* (Vol. 152). Narcea Ediciones.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale* (Vol. 715). Paris: Seuil
- Dejours, C. (2007). Chapter Four. Subjectivity, Work, And Action. In *Recognition, work, politics* (pp. 71-87). Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004157880.i-316.19>

- Dejours, C., Deranty, J. P., Renault, E., & Smith, N. H. (2018). The return of work in critical theory. In *The Return of Work in Critical Theory*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/dejo18728>
- De la Garza Toledo, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. E. De la Garza Toledo & JC Neffa (Comps.), *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro*, 11-31.
- De la Garza Toledo, E. (2017). ¿Qué es el trabajo no clásico?. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 21, 36.
- Denzin, N. K. (1990). On understanding emotion: The interpretive-cultural agenda. *Research agendas in the sociology of emotions*, 85-116.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Biographical method. *The SAGE*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Deranty, J. P. (2008). Work and the precarisation of existence. *European journal of social theory*, 11(4), 443-463. <https://doi.org/10.1177/1368431008097011>
- De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M., & Koomen, H. M. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher–student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103467. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66.
- Estrada Araoz, E. G., Paredes Valverde, Y., & Quispe Herrera, R. (2021). El desgaste profesional y su relación con el desempeño de los docentes de educación básica regular. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 361-368.
- Evered, R., & Louis, M. R. (1981). Alternative perspectives in the organizational sciences: “inquiry from the inside” and “inquiry from the outside”. *Academy of management review*, 6(3), 385-395. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4285776>
- Farrugia, D. (2018). Youthfulness and immaterial labour in the new economy. *The Sociological Review*, 66(3), 511-526. <https://doi.org/10.1177/0038026117731657>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and

- student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628.
<https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484177/0038026117731657>
- Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.
- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.
- Gkonou, C., Dewaele, J. M., & King, J. (Eds.). (2020). *The emotional rollercoaster of language teaching* (Vol. 4). Multilingual Matters.
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2021). An exploration of language teacher reflection, emotion labor, and emotional capital. *TESOL Quarterly*, 55(1), 134-155.
<https://doi.org/10.1002/tesq.580>
- Gondim, S. M. G., & Estramiana, J. L. Á. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *RES. Revista Española de Sociología*, (13), 31-47.
- Gonluacik, M. C., Belenkuyu, C., & Tas, S. (2022). Examining The Relationship Between Teachers' Emotion Regulation Skills and Classroom Management Competencies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5)
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Goodwin, M. H., Cekaite, A., Goodwin, C., & Tulbert, E. (2012). Emotion as stance. *Emotion in interaction*, 16, 41.
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Grimmett, H. (2014). *The Practice of Teachers Professional Development: A Cultural-Historical Approach*. Springer.
- Henry, G., Osborne, E., & Salzberger-Wittenberg, I. (2003). *The emotional experience of learning and teaching*. Routledge.
- Hickey, A., Pauli-Myler, T., & Smith, C. (2020). Bicycles, 'informality' and the alternative learning space as a site for re-engagement: a risky (pedagogical) proposition?. *Asia-*

- Pacific Journal of Teacher Education*, 48(1), 45-59.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504281>
- Hickey, A., & Riddle, S. (2022). Relational pedagogy and the role of informality in renegotiating learning and teaching encounters. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 787-799. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1875261>
- Herrera Burton, A., Rifo Melo, M., Alarcón, N., & Suárez Amaya, W. (2021). Identidad docente y reconocimiento: ¿ un problema de recursos personales y profesionales?. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International journal of leadership in education*, 1(4), 315-336.
- Hargreaves, A. (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)
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. (1983). Comment on Kemper's" Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions". *American Journal of Sociology*, 89(2), 432-434.
- Holodynski, M. (2013). The internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.745571>
- Ibáñez, J. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de salud pública*, 76(5), 373-380.
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 583775). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.583775>

- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and teacher education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kelchtermans, G. (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>
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). *Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study* (pp. 69-82). Routledge.
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1059-1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- King, J. (2016). "It's time, put on the smile, it's time!": The emotional labour of second language teaching within a Japanese university. *New directions in language learning psychology*, 97-112. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5_7
- King, J., & Ng, K. Y. S. (2018). 9. Teacher Emotions and the Emotional Labour of Second Language Teaching. *Language Teacher Psychology*, 1
- Kocabaş-Gedik, P., & Ortaçtepe Hart, D. (2021). "It's not like that at all": A poststructuralist case study on language teacher identity and emotional labor. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726756>
- Koole, S. L., Webb, T. L., & Sheeran, P. L. (2015). Implicit emotion regulation: Feeling better without knowing why. *Current opinion in psychology*, 3, 6-10. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2014.12.027>
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23:4, 387-402. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lazzarato, M. (1996). Immaterial labor. *Radical thought in Italy: A potential politics*, 1996, 133-47.
- Leontiev, A. N. (1972). *Problemas del desarrollo psicológico*. Moscú: Universidad de Moscú.
- Liu, S., Yuan, R., & Wang, C. (2021). 'Let emotion ring': An autoethnographic self-study of an EFL instructor in Wuhan during COVID-19. *Language Teaching Research*, 13621688211053498. <https://doi.org/10.1177/13621688211053498>
- Lupton, D. (1998). The emotional self: A sociocultural exploration. *The Emotional Self*, 1-208.

- Lutz, C. (2002). *Emotions and feminist theories* (pp. 104-121). JB Metzler.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British educational research journal*, 19(4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Maldonado, C. O., & Chávez, R. C. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41.
- Maldonado, C. O., González, R. S., & Díaz, K. M. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação UFSM*, 44.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Red de Estudios del Trabajo Docente, Red Estrado. doc2001. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo.doc>*.
- Meanwell, E., & Kleiner, S. (2014). The emotional experience of first-time teaching: Reflections from graduate instructors, 1997–2006. *Teaching Sociology*, 42(1), 17-27. <https://doi.org/10.1177/0092055X13508377>
- Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.
- Mundy, K. (2012). The global campaign for education and the realization of “Education for All”. In *Campaigning for “Education for all”* (pp. 17-30). Brill
- Murillo, F.J. (2005): “La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), pp. 1-8.
- Nias, J. (1986). *Teacher Socialisation: The Individual in the System*. Deakin University Press, Deakin University, Victoria 3217, Australia.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2016). *Early career teachers' emotion and emerging teacher identities*. *Teachers and Teaching*, 1–16. doi:10.1080/13540602.2016.1211
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.

- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar: más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- O'Connor, K. E. (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>
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Dalida Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber. Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos? (pp. 17-32). NOVEDUC.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. Psychology Press.
- Prior, M. T. (2019). Elephants in the Room: An "Affective Turn," Or Just Feeling Our Way?. *The Modern Language Journal*, 103(2), 516-527. <http://www.jstor.org/stable/45172015>
- Pujol, Andrea (2011). La tensión entre lo prescrito y real y su impacto en la calidad del trabajo subjetivamente percibida: Un análisis clínico. En José Carlos Zanel li, Narbal Silva & Susana da Rosa Tolfo (Eds.), *Processos psicossociais nas organizações e no trabalho* (pp. 219- 233). São Paulo: Casapsi
- Roumbanis Viberg, A., Forslund Frykedal, K., & Sofkova Hashemi, S. (2021). The teacher educator's perceptions of professional agency—a paradox of enabling and hindering digital professional development in higher education. *Education Inquiry*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1984075>
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: research review from a psychological perspective. *SODOBNA PEDAGOGIKA-JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL STUDIES*, 66(4), 10-25.
- Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession*. Routledge.
- Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In *English as a foreign language teacher education* (pp. 167-186). Brill. https://doi.org/10.1163/9789401210485_011
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Seliger, H. W. (1975). Maturational constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, 36, 20-22.

- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and teacher education*, 26(3), 616-621.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas* (Vol. 157). Narcea Ediciones.
- Song, J. (2018). Critical Approaches to emotions of non-native English speaking teachers. *Chinese journal of applied Linguistics*, 41, 453-467. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0033>.
- Sotomayor, H. (2015). *Introducción. El todo y las partes: configuración, reconfiguración y acumulación de capital*. Texto inédito.
- Stake, J. E. (2007). Predictors of change in feminist activism through women's and gender studies. *Sex Roles*, 57, 43-54
- Sutton, R. E., Conway, P., & Genovese, J. (2002). Work in the anger trenches: A diary study of teachers. In *Poster session at the annual meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL*.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions 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>
- Tainio, L., & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 89, 67-87. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9591-5>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación [Introduction to qualitative research methods]*.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.
- Terranova, T. (2000). Free labor: Producing culture for the digital economy. *Social text*, 18(2), 33-58.
- Tsang, K. K. (2014). A review of current sociological research on teachers' emotions: The way forward. *Tsang, KK (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 241-256.
- Uitto, M., Jokikokko, 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

- UNESCO (2005): “Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.
- Vargas, Sebastián (2019). Saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano. Repositorio institucional-Universidad de Chile.
- Valle, D., Escudero, B., & Sisto, V. (2019). Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43, 99-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.00>
- Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers’ work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Vygotsky, L. (1998). Théorie des émotions: étude historico-psychologique. *Théorie des Émotions*, 1-416.
- Weinstein Cayuela, José. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Última década*, 9(15), 99-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200005>
- Wierzbicka, A. (1999). Emotional universals. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 2, 023-69.
- Xie, Z., Deng, M., & Zhu, Z. (2021). From regular education teachers to special educators: the role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968516>
- Yang, S., Shu, D., & Yin, H. (2022). The bright side of dark emotions: Exploring EFL teachers’ emotions, emotional capital, and engagement in curriculum implementation. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103811. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103811>
- Ye, M. y Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6,2232-2240. [10.4236/ce.2015.620230](https://doi.org/10.4236/ce.2015.620230)

- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Zamora, M. (2007). "El control subjetivo del proceso de trabajo". Tesis de doctorado Universidad de Málaga.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>
- Zembylas, M. (2007). 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>
- Zembylas, M. (2014). The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and 'critical emotional reflexivity'. *Power and Education*, 6(2), 210-222. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2014.6.2.210>
- Zembylas, M. (2020). Affective ideology and education policy: Implications for critical policy research and practice. *Journal of Education Policy*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1861339>
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers' affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2016). *Introduction to methodological advances in research on emotion in education*(pp. 3-14). Springer International Publishing.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122. <https://doi.org/10.1080/03634520701586310>

Anexo 1. Instrumento de producción de datos

Guión de entrevista semi-estructurada

Entrevistador: Jesús Andrés Almuna Fernández

Propósito

El propósito de esta entrevista es conocer las características de la reflexividad que los docentes de educación escolar en Chile desarrollan sobre las principales actividades emocional que realizan en su trabajo. En concreto, buscamos, por un lado, describir cuáles son las principales actividades emocionales que los docentes realizan en su trabajo cotidiano en los colegios, y por otro, identificar y analizar como justifican la realización de estas actividades emocionales.

Estructura de la entrevista

La entrevista está estructurada en dos partes. La primera busca conocer cuáles son las principales actividades emocionales que los docentes reconocen realizar en el ejercicio de su labor profesional en los colegios. Y la segunda busca profundizar sobre las decisiones que los profesores toman cuando realizan este tipo de actividades. En sentido, las preguntas van orientadas a profundizar en los significados que los profesores construyen sobre sus actuaciones en dichas actividades.

Dimensión	Objetivo	Preguntas
<p>Desarrollo de un diálogo reflexivo sobre las actividades emocionales que los profesores desarrollan mientras ejercen su trabajo en los colegios.</p>	<p>1- Identificar cuáles son las principales actividades emocionales que realizan.</p> <p>2- Describir las características de estas actividades emocionales.</p>	<p><u>Introducción</u></p> <p>El objetivo de esta entrevista es que podamos conversar sobre un aspecto relevante para la educación y sobre todo para el trabajo que realizan los docentes. Este aspecto tiene relación principalmente a las emociones y, nos interesa saber, en esta ocasión, sobre el trabajo emocional que realizas cuando estas en el colegio. Es bien sabido que las emociones no siempre fueron consideradas por parte del mundo educativa, sin embargo, hoy en día sabemos cada vez más sobre el impacto que las emociones y el trato de las emociones en el trabajo causan en la práctica docente y los efectos que tienen sobre el aprendizaje los niños.</p> <p>Por lo tanto, la idea es que en primera instancia tu puedas contarme qué crees sobre las emociones involucradas en el trabajo y después sobre cuáles son las principales actividades emocionales que realizas mientras ejerces tu profesión.</p> <p>Podrías partir contándome sobre sí:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que las emociones son un aspecto importante en la educación hoy en día? 2. ¿Crees que los contextos educativos y en particular, el contexto escolar toma en cuenta las emociones como un elemento central del aprendiz y la enseñanza? 3. ¿Se generan instancias -en la escuela- para hablar sobre las emociones que experimentan los profesores y/o alumnos? 4. ¿Crees que se debería abordarse el tema de las emociones de manera más frecuente en los contextos escolares? 5. ¿Cuál crees que es la importancia que tienen las emociones que experimentas en la manera en que te relacionas con los estudiantes? 6. ¿Cuál crees que es la importancia que tienen las emociones que experimentas en la manera en que te relacionas con tus compañeros y administrativos del colegio? 7. ¿Crees que es importante establecer una relación más afectivas y cercanas con los estudiantes? ¿generar mayores vínculos con ellos? <p>Perfecto, ahora me gustaría preguntarte sobre, cuáles son los tipos de actividades emocionales que sueles realizar mientras realizas tu trabajo en el colegio, Por ejemplos, dar apoyo emocional a los estudiantes cuando, de forma emergente, digamos mientras realizas una actividad educativa, un estudiante requiere contención.</p>

		<p>Otro ejemplo de actividad emocional es utilizar el humor o el bueno trato para cambiar la disposición de tus estudiantes cuando el ambiente está tenso (ocurren ese tipo de cosas, qué tan frecuente, y qué haces cuando eso ocurre). También otro tipo de actividad emocional pueden ser la generación de instancias de conocimiento con los estudiantes (conocer a tus alumnos, saber sobre su realidad), generar espacios de reflexión, generar espacios de seguimiento a cada caso según estimes conveniente.</p> <p>Todos estos son tipo de actividades emocional que un profesor puede realizar. Me gustaría saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cuáles son las actividades emocionales que realizas?, puede ser las mismas que te nombre o pueden ser otras. 9. ¿Realizas estas actividades emocionales de manera muy frecuente? 10. ¿Por qué son importantes para ti este tipo de actividades emocionales? 11. ¿Cuál crees que es la más importante? 12. ¿Qué beneficio crees que traen estas acciones emocionales? Para ti y para el resto.
<p>Desarrollo de un diálogo reflexivo que permita identificar y analizar cuáles son las principales decisiones que los docentes de educación escolar toman respecto a las actividades emocionales que realizan en el trabajo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar las actividades emocionales claves que los profesores realizan en su trabajo. 2- Describir las principales justificaciones que los profesores tienen para realizar este tipo de actividades emocionales. 	<p>Intentado poder profundizar aún más sobre las actividades emocionales, me gustaría que me dijeran cuáles de estas consideras cómo clave para ti y qué son fundamentales en el desarrollo de tu trabajo y que han marcado de alguna manera tu trayectoria o tu forma de ser como profesora.</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Por qué crees que es/ son importante/s? 14. ¿Qué sientes cuando realizas este tipo de actividades emocionales? 15. ¿Qué efectos vez que causan en los demás cuando realizas estas actividades emocionales (acciones emocionales)? <p>Ahora me gustaría, por favor, que pudieses relatar algunas experiencias relacionadas a estas actividades emocionales que consideras claves. Experiencias donde hallan estado presente estas acciones emocionales y que tengan un gran impacto en ti y que te hallan marcado cómo profesora y persona.</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. ¿Qué pasó en la situación? 17. ¿En qué lugar fue? ¿Cuál fue el contexto específico donde ocurrió? 18. ¿Qué cosa estabas haciendo en el momento en que ocurrió la situación? 19. ¿Quiénes más estaban en la situación? Involucrados 20. ¿Cómo te sentiste en la situación? 21. ¿Qué emociones surgieron en la situación?

		<p>22. ¿las emociones que experimentaste crees que condicionaron tu actividad emocional?</p> <p>23. Esas emociones ¿Condicionaron tu forma de actuar en la situación?</p> <p>22.3 ¿Te hubiese gustado actuar de otra manera o estas conforme con la forma en que lo hiciste?</p> <p>24. ¿Hoy, en el presente, crees que si vivieran una situación actuaría emocionalmente igual?</p> <p>25. Crees que esa situación te cambio en algo, ¿tu forma de ver y sentir la profesión?, ¿tu forma de entender tus emociones?, ¿tu manera de relacionarte con los demás? ¿tu manera de actuar emocionalmente?</p> <p>Despedida y agradecimientos al profesor participante.</p> <p>Fin de la entrevista</p>
--	--	--

Anexo 2. Documentos de consentimiento informado

Significados sobre las actividades emocionales en el trabajo por docentes de educación básica en Chile

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación **“Significados sobre las actividades emocionales en el trabajo por docentes de educación básica en Chile”** Su objetivo general es: Describir las características de la reflexividad emocional que desarrollan los docentes como respuesta a su trabajo en los contextos escolares. La población de estudio son profesores de educación escolar en Chile que estén ejerciendo actualmente. Usted ha sido invitado(a) porque cumple con los criterios de selección en cuanto a profesión, género y años de experiencias profesional

El/La investigador/a responsable de este estudio es Jesús Andrés Almuna Fernández, de la facultad de ciencias sociales de la Universidad De Chile, perteneciente al programa de Magister en Psicología Educacional. La investigación es patrocinada por FONDECYT N°1180801: “Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, saberes y experiencias”

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 tendrá lugar en un momento de la investigación, todos en la etapa de recogida de datos. Este momento consiste en un encuentro, de unos 50 minutos de duración, con el investigador responsable. La entrevista será de carácter semi estructurada, y será parecida a una conversación sobre su trabajo emocional y las actividades emocionales reconocidas en el trabajo cotidiano en el colegio. Las entrevistas tendrán lugar en un espacio privado que usted podrá escoger: puede ser en un espacio de su escuela, en su casa, en un espacio de la universidad, o en cualquier otro lugar donde usted se sienta cómodo. Usted

también escogerá el día y hora de las entrevistas, y el investigador intentaran adaptarse a sus horarios.

Riesgos: Este estudio no tiene dificultades respecto de la relación riesgo beneficios, dado que básicamente es un estudio de carácter longitudinal donde los datos son entrevistas que son difícilmente identificables por las características propias del análisis interpretativo que seguimos.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información científica valiosa para el desarrollo de medida deductivas orientadas a promover una educación emocional y social en los contextos de enseñanza y aprendizaje tanto formales cómo informales.

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. Las entrevistas serán registradas en audio para facilitar la transcripción y el posterior análisis. Todos los datos de las entrevistas y la narración escrita de incidentes críticos serán solo accesibles a los investigadores del proyecto, y solo para finalidades de análisis relacionados con la investigación. Todos los datos, son absolutamente confidenciales, y todos los investigadores del proyecto están comprometidos en mantener esta confidencialidad por todos los medios. En la comunicación de los resultados, todos los datos identificativos de personas se eliminarán y se enmascarará cualquier información contextual que pudiera facilitar la identificación. El audio de la entrevista no se utilizará en ningún caso para la comunicación de resultados. No obstante, se podrán utilizar fragmentos de la transcripción de la entrevista; en este caso, se utilizarán pseudónimos para todas las personas que se puedan mencionar en la transcripción y se enmascarará cualquier información contextual que pudiera facilitar su identificación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se concretará una reunión individual donde se le hará un resumen del todo el proceso de investigación, haciendo énfasis en los resultados. También se le hará llegar una copia de la investigación.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a él /la investigador/a de este estudio:

Jesús Andrés Almuna Fernández

Teléfonos: +56973999861

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: jesusalmunafernandez@gmail.com

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio **“Significados sobre las actividades emocionales en el trabajo por docentes de educación básica en Chile”**, en los términos aquí señalados.

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

Firma investigador responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de tres páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.