

INVESTIGACIONES

Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas en aula

Body textures of the emotional experience of chilean teachers in the classroom

Octavio G. Poblete-Christie*

Recibido: 16 de marzo de 2022 Aceptado: 19 de julio de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Poblete, O. G. (2023). Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas de aula. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 53-70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>

RESUMEN

Los estudios sobre emociones docentes muestran diversas falencias (Chen & Cheng, 2021; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015), que dificultan abordar el aspecto medular de estos afectos: su fenomenología. El objetivo de este trabajo fue describir las manifestaciones fenomenológicas y corporales de las emociones vividas en aula. Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño basado en episodios emocionales. Participaron cuatro profesoras de dos establecimientos diferentes. Se estudiaron 20 episodios seleccionados en conjunto entre las profesoras y el investigador. Se realizaron 20 reportes y 20 entrevistas semiestructuradas, uno por cada episodio donde, además, las entrevistadas realizaron trazos sobre una silueta impresa para complementar sus respuestas. El análisis de contenido permitió construir nueve categorías que genéricamente denominamos “texturas corporales de la experiencia emocional” y sobre las cuales fue posible distinguir diferencias en una misma profesora y entre ellas. Se discuten los resultados, las proyecciones y limitaciones del estudio.

Palabras clave: profesoras; emociones; fenomenología; cuerpo; autoconsciencia emocional

ABSTRACT

Studies on teacher emotions show some shortcomings (Chen & Cheng, 2021; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015) that make it difficult to address the core aspect of these affects: their phenomenology. The aim of this work was to describe the phenomenological and bodily manifestations of emotions experienced in the classroom. A qualitative approach and a design based on emotional episodes were used. Four female teachers from two different schools participated in the study. Twenty episodes selected jointly by the teachers and the researcher were studied. Twenty reports and 20 semi-structured interviews were carried out, one for each episode where, in addition, the interviewees made traces on a printed silhouette to complement their answers. The content analysis made it possible to construct nine categories that we generically called “bodily textures of emotional experience” and on which it was possible to distinguish differences within and between teachers. The results, projections and limitations of the study are discussed.

Keywords: teachers; emotions; phenomenology; body; emotional; self-awareness

Financiación: Esta investigación fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) mediante la Beca Doctorado en Chile 2015.



*Octavio G. Poblete-Christie [0000-0002-1259-9917](https://orcid.org/0000-0002-1259-9917)

Universidad de Playa Ancha (Chile)

octavio.poblete@upla.cl

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones del profesorado constituyen un campo de interés creciente (ej., Chen & Cheng, 2021; Xu, 2018). En general, se acepta que estos estados mentales corresponden a eventos espontáneos de corta duración que pueden ser caracterizados a través de las dimensiones valencia e intensidad (Damasio, 1999, Barrett & Russell, 2015). Sin embargo, su estudio es altamente complejo debido a que exige cierta claridad sobre conceptos como “conocimiento” o “mente” los cuales, por otra parte, han sido objeto de un profundo escrutinio durante las últimas décadas. En virtud de este escenario, resulta comprensible la falta de claridad conceptual que muestra la mayor parte de los trabajos realizados con el profesorado sobre este tipo de afectos así como su desconexión con los resultados obtenidos sobre esta materia en el contexto amplio de las ciencias psicológicas (Chen & Cheng, 2021; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015). Lo anterior se torna especialmente relevante si se tiene en consideración el fuerte cuestionamiento a la “existencia objetiva” de estos estados mentales. Efectivamente, y a diferencia de lo que se aceptaba hasta hace poco tiempo, un cúmulo importante de evidencia respalda la idea de que no existen “huellas” que permitan reconocer, al menos a “simple vista”, una determinada emoción, ni en uno mismo ni en otra persona (Barrett, 2018). Esto se explicaría porque lo que cada persona entiende por “emoción” depende directamente de su experiencia vivida en un determinado contexto sociocultural. Por tanto, el uso exclusivo de palabras emocionales para describir la experiencia emocional (como “rabia” o “alegría”) resulta insuficiente (Barrett, 2004, 2018; Lieberman, 2019).

1.1. ¿Emociones o palabras emocionales?

En los trabajos realizados hasta ahora con docentes, las emociones han sido descritas de manera prácticamente exclusiva a través de “palabras emocionales” (Saric, 2015). Una situación similar ocurre con los estudios sobre inteligencia emocional, enfoque ampliamente utilizado en este ámbito cuyo principal foco es el nivel de consciencia con que se experimentan sus emociones. A un mayor nivel de consciencia es posible manejar de mejor manera estos estados mentales cuestión que, por ejemplo, favorece su gestión en aula o la salud mental de estos actores (Extremera, Mérida-López y Sánchez-Gómez, 2019; Mérida-López y Extremera, 2017). En estos estudios se utilizan instrumentos que incluyen afirmaciones como “cuando estoy enfadado intento cambiar mi ánimo” (Espinoza-Venegas et al., 2015, p. 143). Los datos de este tipo han permitido dar un paso inicial sobre la comprensión de esta temática en el mundo docente, sin embargo, no permiten caracterizar claramente estos afectos, pues, después de todo ¿Cómo es “un enfado”? o más aún ¿Cómo se logra “traer un enfado a la consciencia”? Sobre este punto, resulta relevante hacer referencia a los conceptos de “granularidad emocional” y “diferenciación emocional” que apuntan al nivel de detalle con que las personas describen sus emociones, una variable que se ha observado estar relacionada, por ejemplo, con la predicción de bienestar personal (Lennarz et al., 2018).

1.2. Las emociones, el cuerpo del profesorado y la autoconsciencia

En un trabajo aparte (Poblete y Bächler, en prensa) se ha destacado, a partir de la filosofía de la mente, de la teoría de la emoción construida y de la psicología humanista, que las emociones

pueden ser comprendidas como configuraciones fenomenológicas/representacionales, y que su acceso es posible solo en “perspectiva de primera persona” (García, 2014). Desde tal aproximación, lo medular de una emoción solamente se puede apreciar subjetiva, fenomenológica y cualitativamente a partir de algo que se siente. A su vez dicha experiencia se explica por la actividad interoceptiva, es decir, a partir de señales que surgen del cuerpo y que, de manera global, son percibidas de forma agradable o desagradable y con una cierta intensidad (Barrett, 2018). De tal forma que estos estados mentales tienen una base tangible de naturaleza sensorial y, por tanto, la descripción de lo que se experimenta en el cuerpo ofrece un mayor nivel de precisión que las palabras que se utilizan para hacer referencia a éstos. Sin embargo, la exploración en esta línea ha sido escasa. Por otra parte, es relevante señalar que esta base sensorial e interoceptiva de las emociones se encuentran profundamente imbricadas a interpretaciones (significados o evaluaciones) que las personas realizan generalmente de manera implícita en un determinado momento (Barrett, 2018). A su vez, cabe destacar que es esta doble naturaleza —representacional y fenomenológica— lo que explica estos afectos hayan sido relevados por la psicología humanista desde hace casi sesenta años para efectos de promover la autoconsciencia (ej., Gendlin, 1999; Naranjo, 1995).

1.3. Evidencia desde la “cognición encarnada”

Desde la “cognición encarnada”, “cognición corporizada” o simplemente “embodiment”, se parte del supuesto de que la cognición descansa en las características perceptivas y físicas del cuerpo humano (ej., Varela et al., 1997). Los estudios realizados desde esta aproximación exploran el cuerpo de los docentes en conexión con el trabajo pedagógico. Sin embargo, este tipo de trabajos se posicionan mayoritariamente en “perspectiva tercera persona” (García, 2014) y consideran principalmente la función comunicativa que cumple el cuerpo desplegado en el espacio educativo y en un determinado contexto sociocultural (ej., Alibali & Nathan, 2012). No obstante, también es posible encontrar referencias en “perspectiva de primera persona” (García, 2014). Por ejemplo, es un estudio pionero que mostró que las y los profesores “escuchan las voces de sus cuerpos” para realizar su trabajo (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). De manera más específica, González-Calvo y Martínez-Álvarez (2018) recurren a “diarios corporales” completados por estudiantes de pedagogía y que exponen como parte de sus resultados algunos reportes de sensaciones ligadas a vivencias emocionales.

Como se puede ver, el cuerpo experimentado por el profesorado —sentido interoceptivamente y reportado “en perspectiva de primera persona”— constituye un nicho poco explorado sobre el cual existen antecedentes conceptuales y empíricos que respaldan su íntima conexión con la experiencia emocional y su nivel de autoconsciencia. Trabajos como los de Macazaga et al. (2013) y de Rodríguez et al. (2013) van en esta línea.

En otro artículo exponemos una exploración tanto sobre los aspectos fenomenológicos como representacionales de experiencia emocional en aula de profesoras, es decir, de la vivencia consciente de sus emociones (autores, en revisión). En dicho trabajo se realiza un análisis de los significados que estuvieron a la base de las emociones estudiadas y, por otra parte, de las sensaciones corporales reportadas. Lo que se presenta a continuación corresponde a una profundización del estudio señalado con el objetivo describir las manifestaciones fenomenológicas y corporales de las emociones vividas en aula por profesoras.

2. MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico (Taylor & Bogdan, 1987) cuyo objetivo fue explorar y describir las manifestaciones fenomenológicas y corporales de las emociones vividas en aula por docentes. Se utilizó un diseño con base en episodios emocionales, es decir, en función de situaciones específicas en que se experimentaron emociones conscientemente. El trabajo se posiciona desde la psicología humanista, integrando antecedentes contemporáneos de la filosofía de la mente y la neurociencia.

2.1. Participantes

Considerando el predominio femenino en el trabajo pedagógico, participaron cuatro profesoras de dos centros educacionales diferentes de la Región Metropolitana, Chile. La investigación fue realizada en el segundo ciclo básico (correspondientes a niños y niñas de entre 10 y 13 años aproximadamente), tomando en cuenta que en este nivel es posible que se observen comportamientos más disruptivos (ej., Kadesjö et al., 2004), y por tanto, activen con más facilidad emociones intensas en las maestras. Se seleccionaron profesoras con al menos cinco años de experiencia en el ejercicio de su profesión, especialistas matemáticas y lenguaje —una por cada establecimiento—, considerando la relevancia que el sistema educativo chileno otorga a estas materias. En total se estudiaron 20 episodios, cinco por cada profesora.

2.2. Procedimiento y técnicas de construcción de datos

Antes de comenzar el trabajo de campo, se realizó una reunión preparatoria con las profesoras en que se les explicó el diseño de la investigación y el tipo de datos que se solicitarían, esto es, situaciones puntuales vividas en clases donde experimentarían alguna emoción, incluyendo en lo posible descripciones de sensaciones corporales.

Con el fin de superar las objeciones al auto reporte como único método de investigación en esta área (Frenzel, 2014; Phelps & Sharot, 2008), tanto las profesoras como el investigador participaron en la selección de los episodios. Para ello, se realizó el siguiente procedimiento: a) el investigador observó directamente a las profesoras en clases y estimó a partir de su conducta no verbal y claves contextuales el surgimiento de emociones en cada una de ellas, registrando por escrito tales apreciaciones con el fin de que, posteriormente, dicha información se pudiera contrastar con lo reportado por las docentes; b) a fin de evitar el olvido, al salir de clases las docentes entregaron un breve reporte de los episodios vividos, cotejando sus impresiones con lo observado por el investigador y seleccionando en conjunto, aquél que resultara coincidente entre ambos. En ese encuentro detallaron las sensaciones corporales experimentadas, lugar del cuerpo en que fueron experimentadas las sensaciones, intensidad percibida de las sensaciones en un rango ordinal de 1 a 5; c) se realizaron entrevistas semiestructuradas donde, además de relatar y reflexionar sobre distintos aspectos de los episodios, las profesoras enriquecieron sus descripciones verbales a través de marcas en una silueta humana impresa. En el diseño de esta entrevista se consideró elementos de la entrevista episódica (Flick, 2012) y de la entrevista micro-fenomenológica (Petitmengin, 2017).

Los reportes iniciales y las entrevistas fueron registrados en audio y transcritos. Antes de realizar el estudio, las autoridades de cada establecimiento y las profesoras firmaron formulario

un consentimiento informado donde se explicitó el objetivo del estudio, metodología y carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos.

2.3. Análisis de datos

Posteriormente, se realizó análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) apoyándose del software Atlas.ti versión 7.2.18. Este análisis se focalizó en aquellos fragmentos sobre aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional vivida, es decir, sobre sensaciones corporales sentidas en el curso de sus emociones. En este proceso fueron seleccionadas también las referencias sobre la intensidad y las palabras y expresiones que hacían alusión a sensaciones, zonas del cuerpo y emociones. Estas últimas fueron clasificadas de manera deductiva orientándose por la propuesta de Rosell et al. (2006). Cabe destacar que los resultados obtenidos de este análisis y de aquél realizado sobre los aspectos representacionales de estos estados mentales se presentan en un artículo aparte (autores, en revisión). En dicho trabajo se exponen, por un lado, tres categorías de significados que explican el surgimiento de las emociones; y, por otra parte, los aspectos fenomenológicos y corporales que las caracterizaron. En cambio, en este trabajo se realiza un análisis en profundidad de las referencias que hicieron las profesoras sobre la “manera” en que sintieron las sensaciones en el cuerpo. Para ello se efectuó una codificación abierta y posteriormente se construyeron categorías de manera inductiva. A este tipo de referencias las hemos denominado genéricamente como “texturas corporales de la experiencia emocional” pues permiten documentar la diversidad de formas en que se manifestó dicha experiencia en cada profesora. Tales texturas fueron construidas en función de los siguientes parámetros: riqueza o nivel de detalle de las descripciones, movimiento y dirección en que se observaron las sensaciones, dimensión espacial en que fueron observadas (bidimensional o tridimensional), diversidad, simultaneidad y/o cambio de las sensaciones. Como estrategia de triangulación, estos resultados fueron cotejados con otros investigadores, enriqueciendo su valor interpretativo y analítico (Hernández et al., 2014). Luego, cada emoción fue caracterizada en función de las texturas construidas. Finalmente, cabe destacar que, si bien en un principio las siluetas humanas fueron utilizadas solamente como apoyo a las entrevistas, el nivel de detalle de los trazos realizados por las profesoras llevó a considerarlos como parte de los resultados.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se describen los diferentes tipos de “texturas corporales de la experiencia emocional” mostrando un ejemplo para cada una de ellas. Cada ejemplo expone las descripciones verbales y analógicas (gráficas) de la profesora, obtenidas de su entrevista y, en algunos casos, de su reporte inicial. Posteriormente, se muestra un cuadro que resume las texturas corporales de la experiencia emocional por cada episodio.

3.1. Texturas Corporales

3.1.1. Textura 1

Señalamiento de una zona del cuerpo donde se perciben las sensaciones. Consiste en una referencia del lugar donde se siente aquello que se experimenta. Este tipo de referencia está presente en todas las descripciones de las emociones experimentadas.

Ejemplo: La profesora 4 reportó “molestia”, señalando haber percibido una contracción intensa en el estómago.

Profesora: Sí, estoy molesta, los niños igual se dan cuenta porque mi cara lo dice.

(Reporte inicial, episodio 16)

Profesora: Sí, había sentido un malestar, que había sido como en el centro del estómago, sí.

Entrevistador: ¿Y qué cosas sentiste en el centro del estómago?

Profesora: ¿Un apretón?

Entrevistador: ¿Un apretón?

Profesora: Sí, como que el estómago se aprieta muy fuerte (...)

(Entrevista 4, episodio 16)

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

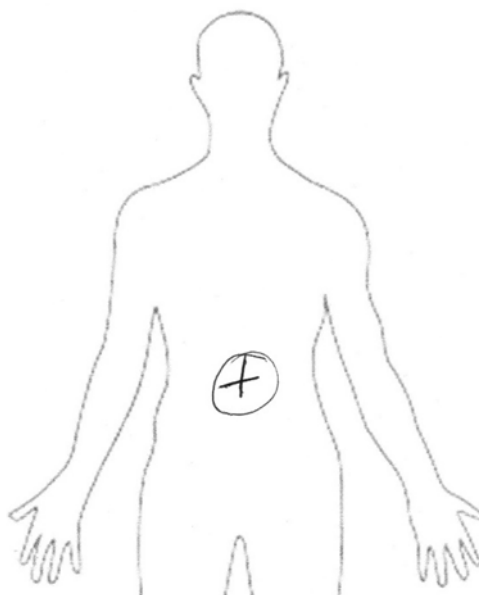


Ilustración 1: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 16

3.1.2. Textura 2

Señalamiento de movimiento de una o más sensaciones en una dirección, desde una zona del cuerpo hacia otra zona.

Ejemplo: La profesora 4 informó que durante el episodio 18 experimentó “molestia”, percibiendo una sensación de tensión en la parte alta de los hombros que se dirigía hacia su pecho.

Entrevistador: ¿En qué parte de los hombros, atrás?

Profesora: Aquí arriba.

Entrevistador: Arriba en los hombros.

Profesora: Como el pecho y los hombros.

Entrevistador: Esa sensación ¿podría ser tensión, dolor, calor?

Profesora: Como tensión.

(Reporte inicial, episodio 18)

Profesora: Es que como decía yo en el relato, decía que era que iba en dirección hacia el pecho.

Entrevistador: Hacia el pecho.

Profesora: Hacia abajo.

(Entrevista, episodio 18)

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

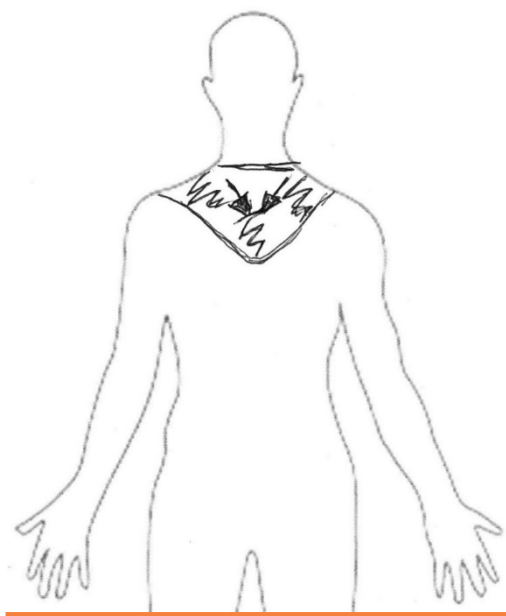


Ilustración 2: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 18

3.1.3. Textura 3

Señalamiento de movimiento de una o más sensaciones en dos direcciones opuestas, es decir, de ida y vuelta.

Ejemplo: La profesora 2 señaló haber experimentado “gracia”, indicando que sintió una expansión que ascendía y descendía continuamente entre la zona abdominal y la zona del cuello.

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

Entrevistador: ¿Alguna sensación relacionada con ese momento?

Profesora: Ehhh... como arriba del estómago más o menos.

Entrevistador: ¿Qué pasa arriba del estómago?

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

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

Profesora: No, como que sube y baja un ratito, como que suba y baja, o sea sube hacia la garganta y después regresa.

(Entrevista, episodio 7)

La siguiente ilustración muestra las marcas que utilizó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

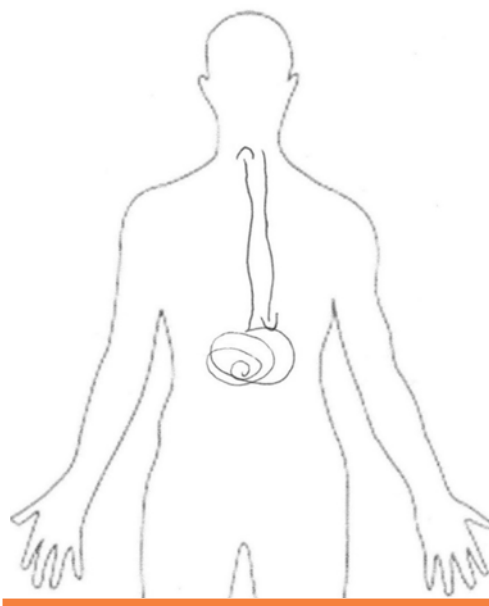


Ilustración 3: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 7

3.1.4. Textura 4

Señalamiento de sensaciones distintas que se experimentan en un orden de aparición a través de zonas del cuerpo.

Ejemplo: La profesora 3 reportó haber experimentado “rabia” durante el episodio 11, notando un aumento de temperatura en el cuello y mejillas, y posteriormente tensión en la zona del cuello.

Profesora: Ahí el tema que al principio genera rabia, en el sentido de que (...) molesta en clases y no permite continuar con la clase en forma continua (...)

Entrevistador: ¿Y tú podrías identificar qué cosas sentiste?

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

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

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

Entrevistador: (...) ¿y qué pasa después con el cuello?

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

(Entrevista, episodio 11)

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

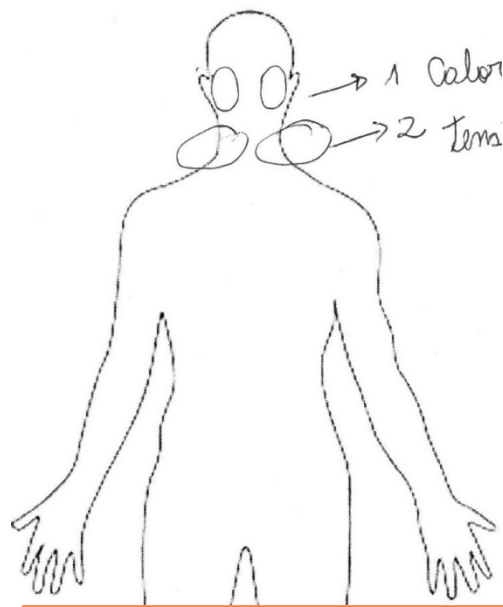


Ilustración 4: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 11

3.1.5. Textura 5

Señalamiento de una determinada sensación percibida en una primera zona corporal que transita a través de una segunda zona hasta llegar a una tercera zona donde se experimenta otro tipo de sensación.

Ejemplo: La profesora 3 informó haber sentido felicidad, experimentando una expansión de su tórax que posteriormente se desplazó por el cuello (garganta) hasta llegar a su rostro (mejillas), lugar donde sintió un alza de la temperatura.

Profesora: Me siento feliz por haber logrado cosas con él...

(Reporte inicial, episodio 14)

Entrevistador: Sí, pero una cosa es que tú digas que es una sensación que sube y que tú ves que llega hasta arriba... o una sensación que llega acá y después reaparece en la mejilla...

Profesora: No, yo creo que en todos lados porque hasta aquí en la garganta también lo puedo sentir

Entrevistador: ¿Ah sí?

Profesora: Entonces es como una sensación que sube en este caso, hasta llegar a la mejilla se siente como el calorcito y después pasa.

(Entrevista, episodio 14)

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

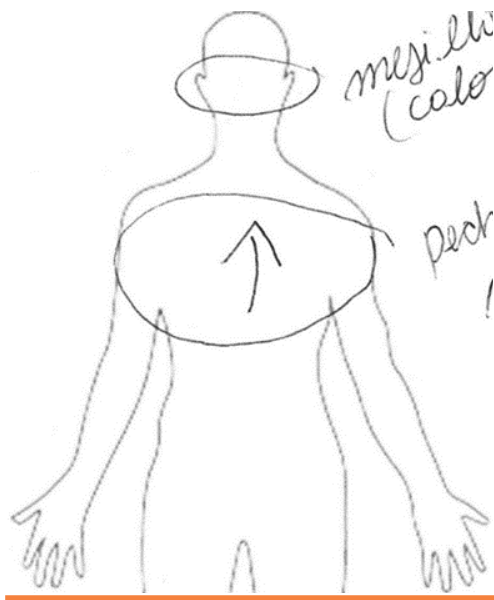


Ilustración 5: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 14

3.1.6. Textura 6

Señalamiento sensaciones que se desplazan en el espacio tridimensional.

Ejemplo: La profesora 1 señaló haber experimentado “contrariedad” durante el episodio 2, observando las sensaciones de presión y dolor en el sector abdominal que se desplazaron hacia el interior de su cuerpo.

Profesora: Esta situación yo la nominé contrariedad, esa es la emoción.

(Reporte inicial, episodio 2)

Entrevistador: (...) nace desde abajo, ¿cierto?, ¿sí?

Profesora: o desde afuera

Entrevistador: ... desde afuera ¿a qué te refieres con afuera?

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

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

Profesora: O hacia adentro.

(Entrevista, episodio 2)

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

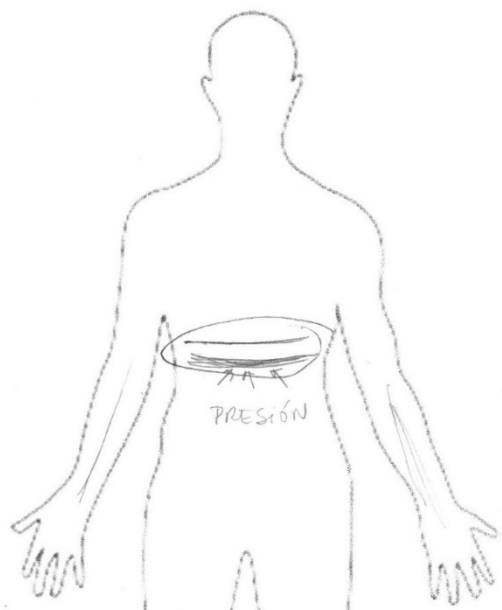


Ilustración 6: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 2

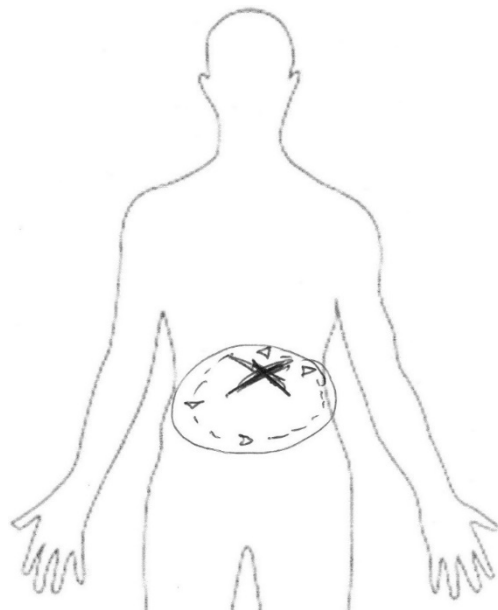


Ilustración 7: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 17

3.1.7. Textura 7

Señalamiento de movimiento de rotación de una o más sensaciones en torno a un centro.

Ejemplo: La profesora 4 describió haberse sentido “feliz” durante el episodio 17, percibiendo una sensación en el centro del estómago y un movimiento alrededor de éste.

Profesora: Obviamente uno se siente feliz de que se logró.

(Reporte inicial, episodio 17)

Profesora: Claro, como que uno igual lo siente ahí, es como si tuviera que especificar, es como justo en el centro, pero igual, siento como un movimiento, una energía alrededor.

Entrevistador: Podrías quizás, no sé, con algunos elementos gráficos señalar exactamente como unos movimientos...

Profesora: Claro, como energía que se va rodeando.

Entrevistador: Perfecto. Y esa sensación que tú señalas, eso que tú señalas ahí, es como...

Profesora: Como el centro, como que fuera el epicentro.

Entrevistador: Ahh perfecto... o sea, hay un centro y un epicentro...

Profesora: ...sí, el epicentro y siempre hay un movimiento como alrededor.

(Entrevista, episodio 17)

La ilustración 7 (arriba) presenta la indicación que dibujó la profesora para describir de manera analógica (gráfica) las sensaciones experimentadas.

3.1.8. Textura 8

Señalamiento de movimiento de una o más sensaciones desde un centro hacia una periferia.

Ejemplo: La profesora 1 indicó haber experimentado rabia durante el episodio 5, sintiendo dolor o un ardor en el centro interior de la zona abdominal que luego se dirigió hacia la periferia.

Profesora: Claro, reacciono con la rabia (...)

Entrevistador: Dolor en esta zona.

Profesora: Dolor, sí.

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

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

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

Profesora: Adentro, centro.

Entrevistador: O sea, (...) comienza en el centro, y llega a la periferia, tiene como esta dirección, como de expansión. Y tú le llamas dolor.

Profesora: Sí.

(Entrevista, episodio 5)

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

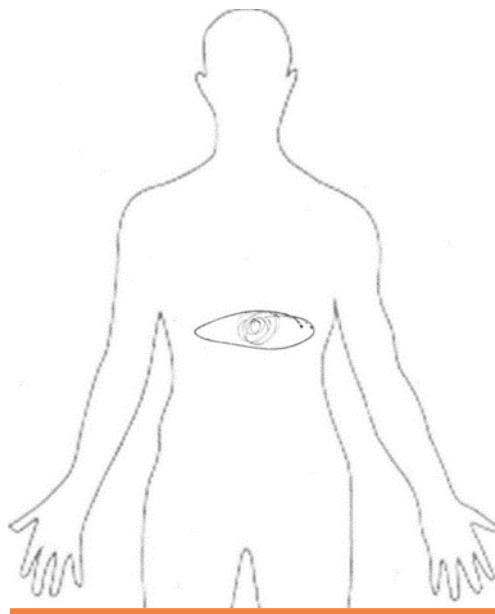


Ilustración 8: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 5

3.1.9. Textura 9

Señalamiento de sensaciones que se experimentan al mismo tiempo en dos o más zonas del cuerpo.

Ejemplo: La profesora 2 relató que sintió angustia y preocupación durante el episodio 9, notando una contracción en la zona abdominal que luego se irradió hacia la periferia de ésta y simultáneamente experimentó una contracción en la zona del cuello.

Profesora: Por eso sentí como que es una angustia, fue una angustia y me preocupó a la vez.

(Reporte inicial profesora 2)

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

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

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

Entrevistador: (...) O sea, a la larga tenemos dos zonas, una zona del estómago y otra, y son simultáneas por así decirlo, ¿o este primero y esta es segunda?

Profesora: No, fueron simultáneas.

(Entrevista profesora 2)

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

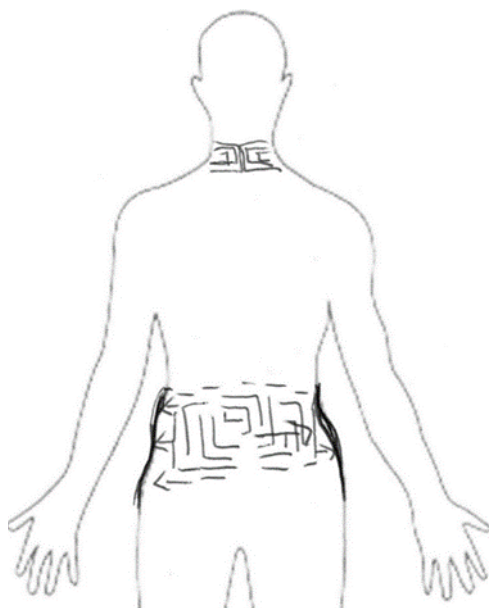


Ilustración 9: Referencia analógica de sensaciones experimentadas en episodio 9

3.2. Resumen: aspectos fenomenológicos y corporales por episodios

A continuación, se expone un resumen de los aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional de las profesoras en cada episodio, presentando las zonas del cuerpo, sensaciones asociadas a cada una de ellas, las texturas corporales y la principal palabra emocional que las docentes utilizaron para etiquetar la emoción correspondiente.

Tabla 1. Caracterización por episodios

Profesora	Episodio	Zonas del cuerpo	Sensaciones	Texturas corporales	Palabra emocional
1	1	Zona torácica, cuello	Presión	Textura 1	Tristeza
	2	Zona abdominal, brazos	Presión, tensión, dolor	Textura 1	Contrariedad
	3	Zona abdominal	Presión	Textura 6, Textura 1	Desagrado
	4	Zona abdominal	Presión, pesadez, ardor, calor	Textura 1	Molestia
	5	Zona abdominal	Dolor	Textura 1, Textura 8	Desilusión
2	6	Zona torácica, cuello, brazos, manos, dedos	Presión, nervio	Textura 1, Textura 4	Satisfacción
	7	Zona abdominal, cuello, zona torácica	Expansión	Textura 1, Textura 3	Gracia
	8	Zona torácica	Expansión	Textura 1, Textura 2, Textura 8	Satisfacción
	9	Zona abdominal, cuello	Contracción, dolor, expansión	Textura 1, Textura 4, Textura 8, Textura 9	Angustia
	10	Zona abdominal, manos	Contracción, dolor, hormigüeo	Textura 1, Textura 4	Frustración
3	11	Rostro, cuello, manos	Calor, ardor, tensión, hormigüeo	Textura 1, Textura 4	Rabia
	12	Zona torácica, hombros, rostro	Deshinchamiento, decaimiento, pesar	Textura 1, Textura 2, Textura 4	Pena
	13	Zona torácica, rostro	Expansión, hormigüeo	Textura 1, Textura 2, Textura 4	Felicidad
	14	Zona torácica, rostro, cuello	Expansión, calor	Textura 1, Textura 2, Textura 5	Felicidad
	15	Zona torácica, rostro	Expansión, calor	Textura 1, Textura 4	Alegría
4	16	Zona abdominal	Contracción, apretón	Textura 1, Textura 7	Molestia
	17	Zona abdominal	Movimiento	Textura 1, Textura 7	Alegría
	18	Zona torácica, hombros	Tensión	Textura 1, Textura 2	Molestia
	19	Zona torácica, zona abdominal	Presión, movimiento	Textura 1, Textura 2	Molestia
	20	Zona torácica	Sin reporte	Textura 1, Textura 2	Risa

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las texturas corporales que hemos documentado detallan el carácter tangible de las emociones de las profesoras, una característica que difiere radicalmente de las variables de naturaleza eminentemente conceptual utilizadas para comprender el trabajo educativo (como autoestima, expectativas, inteligencia emocional u otros), y cuya indagación suele descansar en instrumentos estandarizados. En este sentido, pensamos que la investigación en esta área constituye un desafío diferente y particularmente complejo.

Fruto del estudio fue posible apreciar diferencias cualitativas y cuantitativas, tanto entre descripciones de emociones vividas en una misma profesora como entre las descripciones de emociones sentidas por las diferentes profesoras. Por ejemplo, en algunas descripciones se señalan solamente una zona del cuerpo y en otras más de una. Lo mismo ocurre con sensaciones. A su vez, hubo referencias que incluyeron un solo tipo de textura corporal y otras hasta tres. Y desde un punto de vista cualitativo, fue posible identificar descripciones que solo se remitían a señalar la zona del cuerpo donde se sintieron sensaciones (Textura 1) y otras más compleja que además detallaban “la manera” en que se sintieron las sensaciones (Textura 9).

Si bien es plausible que las diferencias observadas podrían relacionarse con aspectos de orden metodológico, (como por ejemplo, las características de la situación en que se realizaron los reportes iniciales u otros), también es probable que estas diferencias pudieran explicarse por el nivel de claridad que las profesoras tuvieron de su experiencia emocional en cada episodio, algo que ha sido estudiado bajo el concepto de “granularidad emocional” (Barrett, 2018). Esta variable se vincula conceptualmente con la idea de “consciencia emocional” pues en la medida que las personas traen a su consciencia sus emociones pueden describirlas con mayor detalle. A su vez, la “autoconsciencia emocional” está en el centro de la “inteligencia emocional”, un enfoque que se ha posicionado fuertemente en el ámbito educativo pese a que ha sido foco de un cuestionamiento importante debido, entre otros aspectos, a que no aborda la complejidad del fenómeno emocional (ej., Menéndez, 2018). Por tanto, la metodología utilizada ofrece una alternativa para explorar con mayor detalle tanto la experiencia emocional como el grado de autoconsciencia con que las profesoras viven las emociones.

Es importante destacar que, congruentemente a nuestro marco conceptual, en ningún caso se ha aspirado a construir un inventario definitivo de texturas corporales para cada emoción. Lo que se pretende es describir con más detalle la experiencia emocional en comparación a cómo se suele realizar. Pensamos que este punto es central no solo en términos “descriptivos” (y metodológicos) sino también epistemológicos y educativos. Epistemológicos, puesto que la habilidad para prestar atención a sensaciones corporales en tiempo presente tiene una directa relación con la autoconsciencia (Naranjo, 1995). Al respecto, resulta pertinente hacer referencia a los estudios sobre “realismo afectivo” que muestran que la ausencia de contacto con la propia experiencia afectiva suele traducirse en explicaciones distorsionadas sobre lo que ocurre en el mundo (Barrett, 2018). En coherencia con la psicología humanista, es posible plantear que la atención al cuerpo experimentado propicia un tipo de conocimiento que integra lo que ocurre —o se experimenta— “dentro” de cada persona con lo que ocurre —o se experimenta— “fuera” de ella. En este mismo sentido, este tipo de resultados podría ser de utilidad para documentar con más detalle aquello que se ha denominado como “conocimiento emocional” (Zembylas, 2005).

Este esfuerzo también podría tener un valor educativo dado que el aumento en la habilidad de atender a las sensaciones corporales en tiempo presente constituye un indicador de progreso en autoconocimiento (Naranjo, 1995), facilitando, por ejemplo, procesos de regulación o gestión de las emociones (ej., Arnold et al, 2019; Price & Hooven, 2018; Smith et al., 2021). Por tanto, es razonable pensar en la posibilidad de utilizar este tipo de registros para monitorear los procesos de formación emocional y enriquecer la investigación que se realiza en este campo, un ámbito donde las descripciones sobre este tipo de procesos suelen ser muy amplias y vagas. Al respecto, es pertinente señalar que si bien la metodología utilizada es cercana al uso de datos visuales en el trabajo con técnicas cualitativas, no sería del todo correcto clasificarlas de esa forma, puesto que las imágenes construidas por las profesoras sobre el papel no fueron originadas a partir de datos percibidos visualmente, tal como así ocurre con las técnicas mencionadas (ej., Banks, 2010; Dannay, 2017). Más bien, es razonable estimar que estas marcas fueron generadas recurriendo a un proceso a través del cual ellas “tradujeron” su experiencia corpórea (generada interoceptivamente) a una representación visual, lo cual implicaría un proceso diferente en términos epistémicos.

Finalmente es importante destacar las limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, la cantidad de profesoras que participaron solo ha permitido una primera aproximación exploratoria. Asimismo, sería de interés explorar lo que ocurre en esta misma materia con profesores hombres. Por otra parte, tal como se señaló más arriba, estos resultados son parte de un estudio más amplio donde se abordaron tanto los aspectos fenomenológicos y corporales de la experiencia emocional de docentes como sus aspectos representacionales y, por lo tanto, el nivel de precisión y profundidad alcanzada podría ser mayor si solo se orientara en esta línea de exploración. Al respecto, cabe hacer referencia al aporte que puede realizar la microfenomenología a este ámbito (Petitmengin, 2017). Bajo esta línea es posible estimar que el estudio de caso podría arrojar aún más luces, y considerar aspectos como la biografía de participantes, historias de aprendizajes emocionales y contexto escolar; conexión entre la dimensión representacional y fenomenológica de estos estados mentales; manifestaciones de las dimensiones señaladas en función del nivel de autoconciencia u otras.

REFERENCIAS

- Alibali, M. & Nathan, M. (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence From Learners' and Teachers' Gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.61144>
- Alvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Arnold, A., Winkielman P. & Dobkins, K. (2019). Interoception and Social Connection. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02589>
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en la investigación cualitativa. Morata.
- Barrett, L. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2): 266-281. <http://doi.10.1037/0022-3514.87.2.266>

- Barrett, L. & Russell, J. (2015). *The Psychological construction of emotion*. The Guilford Press.
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <http://doi.10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Chen, J. & Cheng, T. (2021). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello
- Dannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Narcea.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003) Teaching bodies at work, *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719, <http://doi:10.1080/0022027032000129523>
- Mérida-López & Extremera (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Extremera, Mérida y Sánchez (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 2, 74-97. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511690/>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions, en R. Pekrun. & L. Linnenbrik-Garcia (Ed), *International Handbook of Emotions Education*, 494-519. Routledge.
- 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/ecuworkspost2013/2484>
- García, P. (2014). La perspectiva de primera persona como metodología de estudio en filosofía de la mente desde John R. Searle. *Revista de Investigación de la UCSP*, 5, pp. 29-46.
- Gendlin, E. (1999). *El focusing en psicoterapia: manual del método experimental*. Paidós
- González-Calvo, G. y Martínez-Álvarez, L. (2018). Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el prácticum de formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XLIV, 2, 185-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-3002-2>
- Lennarz, H. Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177>
- Lieberman, M. (2019). Boo! The consciousness problem in emotion, *Cognition and Emotion*, 33:1, 24-30, DOI: 10.1080/02699931.2018.1515726.

- Macazaga, A., Vaquero, A. y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Naranjo, C. (1995). *La vieja y la novísima gestalt. Actitud y práctica*. Cuatro vientos.
- Petitmengin, C. (2017). Enaction as a lived experience: Towards a radical neurophenomenology. *Constructivist Foundations*, 12(2): 139-147. <http://constructivist.info/12/2/139>
- Phelps, E. & Sharot, T. (2008). How (and why) emotion enhances the subjective sense of recollection. *Current Directions in Psychological Science*, 17, issue 2, pp. 147-152. <http://doi.10.1111/j.1467-8721.2008.00565.x>
- Poblete-Christie, O. y Bächler, R. (en prensa). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*.
- Price, C. & Hooven, C. (2018). Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT). *Frontiers in Psychology*, 9:798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00798>
- Rodríguez R., Caja, M, Parra, P. Velasco, P. y Terrón, M., (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5598>
- Rosell, W., González, B., Dovale, C. & Domínguez, L. (2006). División regional del cuerpo humano para facilitar su estudio. Diferencias entre las regiones superficiales y esqueléticas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 20(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300006&lng=es&tlng=es
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26. https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/04-2015_teachers-emotions-a-research-review-from-a-psychological-perspective/
- Smith, R., Feinstein, J., Kuplicki, R., Forthman, K., Stewart, J., Paulus, M., Tulsa 1000 Investigators & Khalsa, S. (2021). Perceptual insensitivity to the modulation of interoceptive signals in depression, anxiety, and substance use disorders. *Scientific Reports*, 11, 2108. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81307-3>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions. En J. de D. Martínez (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 35-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_3
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>