

## INVESTIGACIONES

# Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula

## *Sensation and meaning: the two faces of chilean teachers' emotions in the classroom*

Octavio Poblete-Christie,<sup>\*</sup> Rodrigo Cornejo,<sup>\*\*</sup> Rodolfo Bächler<sup>\*\*\*</sup> y Mauricio López<sup>\*\*\*\*</sup>

Recibido: 21 de enero de 2023 Aceptado: 24 de julio de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Poblete-Christie, O., Cornejo, R., Bächler, R. y López, M. (2024). Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

### RESUMEN

Se exponen los principales resultados de un estudio cuyo objetivo fue explorar la experiencia emocional en aula de profesoras, profundizando tanto en los aspectos fenomenológicos como en los aspectos representacionales. Se utilizó un enfoque cualitativo y a un diseño con base en episodios emocionales. Se estudiaron veinte episodios vividos por cuatro profesoras distintas. Como técnicas de construcción de datos, se recurrió a reportes realizados inmediatamente después de cada clase y entrevistas semiestructuradas. Además, se utilizó una silueta humana impresa donde las participantes pudieron realizar marcas con un lápiz para apoyar sus descripciones. Se realizaron veinte reportes y veinte entrevistas, uno por cada episodio. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido de los datos construidos. Los resultados muestran distintas sensaciones que experimentaron las profesoras y diversos significados que explicaron el surgimiento de sus emociones. A partir de estos significados fue posible construir las categorías “ajuste escolar”, “desempeño profesional” y “calidad relacional”. Se discute la implicancia de estos resultados en base a criterios de orden psicológico, educativo, político y epistemológico.

**Palabras clave:** profesoras; emociones; sensaciones; significados; cuerpo; fenomenología

### ABSTRACT

The main results of a study whose aim was to explore the emotional experience of female teachers in the classroom, exploring both phenomenological and representational aspects, are presented. A qualitative approach and a design based on emotional episodes were used. Twenty episodes experienced by four different female teachers were studied. As data construction techniques, reports made immediately after each class and semi-structured interviews were used. In addition, a printed human silhouette was used where the participants could make marks with a pencil to support their descriptions. Twenty reports and twenty interviews were conducted, one for each episode. A qualitative content analysis of the constructed data was carried out. The results show different feelings experienced by the teachers and different meanings that explained the emergence of their emotions. From these meanings it was possible to construct the categories “school adjustment”, “professional performance” and “relational quality”. The implications of these results are discussed on the basis of psychological, educational, political and epistemological criteria.

**Keywords:** teachers; emotions; sensations; meanings; body; phenomenology

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



<sup>\*</sup>Octavio Poblete-Christie

[0000-0003-2551-0878](https://orcid.org/0000-0003-2551-0878)

Universidad de Playa Ancha (Chile)

[octavio.poblete@upla.cl](mailto:octavio.poblete@upla.cl)

<sup>\*\*</sup>Rodrigo Cornejo

[0000-0001-6713-0166](https://orcid.org/0000-0001-6713-0166)

Universidad de Chile (Chile)

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

<sup>\*\*\*</sup>Rodolfo Bächler

[0000-0002-5092-619X](https://orcid.org/0000-0002-5092-619X)

Universidad Mayor (Chile)

[rodolfo.bachler@umayor.cl](mailto:rodolfo.bachler@umayor.cl)

<sup>\*\*\*\*</sup>Mauricio López

[0000-0002-8288-2988](https://orcid.org/0000-0002-8288-2988)

Universidad de Chile (Chile)

[m.lopez@uchile.cl](mailto:m.lopez@uchile.cl)



## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones en docentes puede considerarse como un campo propio del siglo XXI pues si bien comenzó de manera sistemática durante los últimos años del pasado siglo, desde ese entonces ha seguido acaparando un creciente interés (ej., Chen, 2019; Chen & Cheng, 2021; Dilekçi & Manap, 2022; Frenzel, 2014; Keller, Frenzel et al., 2014; Saric, 2015; Schutz, 2014; Uitto et al. 2015; Xu, 2018; Zembylas & Schutz, 2016). Se trata de un área particularmente compleja pues en su interior se tensionan una serie de dicotomías construidas por el modernismo sobre los fenómenos mentales. Además, a diferencia de lo que ocurre con otras variables de base eminentemente conceptual que comúnmente se utilizan para comprender la actividad educativa (ej., “autoestima”), el anclaje sensorial de las emociones fricciona fuertemente con la división construida entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, provocado una serie de interrogantes epistemológicas y metodológicas.

Por otra parte, los estudios sobre inteligencia emocional han mostrado la importancia de la autoconsciencia emocional para el trabajo del profesorado (ej. Molero et al. 2019; Puertas et al., 2019). Asimismo, se ha puesto énfasis en la necesidad de fomentar en los estudiantes del sistema escolar las denominadas habilidades socioemocionales (Lechner et al., 2019), un ámbito de formación que requiere de parte de las y los maestros un mínimo nivel de autoconsciencia emocional. Por tanto, ha ido quedando de manifiesto la urgencia de cultivar en el profesorado esta “competencia” (Naranjo, 2007).

Sin embargo, la exploración sobre las emociones docentes no ha contemplado una descripción acuciosa de los elementos primordiales que constituyen estos estados mentales. Esta situación debilita el avance en esta materia puesto que impide superar la dicotomía mente cuerpo, con la consiguiente exclusión de este último en la comprensión de la vida mental (Damasio, 1999). Y, más específicamente, impide profundizar en la comprensión de las diferencias en el nivel de autoconsciencia de estos afectos y su conexión con la atención al cuerpo experimentado, algo que ha sido documentado desde hace más de 5 décadas por diversas tradiciones psicológicas (ej., Gendlin, 1999; Naranjo, 2011; Reich, 1995). Además, dicha conexión es actualmente objeto de interés desde la psicología básica (ej. Price & Hooven, 2018)

En otro trabajo, se ha argumentado que, tanto en los estudios realizados en el ámbito educativo sobre emociones como en aquellos sobre fenómenos afines —tales como inteligencia emocional, labor emocional u otros— la investigación ha estado marcada por un “sesgo representacional” (Poblete y Bächler, 2023), al que ha contribuido, dentro de otros factores, la utilización de palabras emocionales como único recurso para describir este tipo de afectos.

En este estudio se aborda la experiencia emocional de aulas de profesoras, considerando los ingredientes fundamentales que, según diferentes aproximaciones, componen o “construyen” las emociones del profesorado: las sensaciones corporales y los significados.

### 1.1. Marco conceptual

La investigación sobre emociones docentes ha profundizado en diversos aspectos del trabajo que ejerce el profesorado (Uitto et al., 2015). Una de las características que más destaca de esta labor investigativa es la variedad de aproximaciones utilizadas. Algunos trabajos enfatizan la

naturaleza individual y privada de estos estados mentales (ej., Frenzel, 2014); y otras hacen hincapié en la influencia de los aspectos contextuales y culturales (ej., Hargreaves, 1998; Zembylas, 2011). Por otra parte, se ha incursionado en su carácter evaluativo, destacando los estudios que los vinculan con el aprendizaje y la consecución de objetivos académicos, denominadas justamente como “emociones académicas” o “emociones de logro” (ej., Pekrun 2017).

Sin embargo, una de las principales críticas realizadas sobre este campo de interés ha sido la falta de claridad en la mayor parte de los trabajos sobre el propio concepto de “emoción” (Fried et al., 2015; Saric, 2015), escenario que explica muy posiblemente por el poco contacto que ha existido entre esta labor y los aportes más recientes sobre las emociones provenientes de las ciencias psicológicas (Saric, 2015).

Al respecto, es importante destacar la diversidad de conceptualizaciones que han buscado explicar estos estados mentales (Scarantino, 2015). No obstante, es posible señalar que durante las últimas cinco décadas éstas han ido transitando desde una posición innatista y esencialista hacia el reconocimiento de peso gravitante que ejerce la cultura en su surgimiento. Actualmente, la teoría de la emoción construida, elaborada en base a una robusta evidencia neurocientífica plantea que este tipo de afectos corresponden a construcciones psicológicas que dependen del contexto donde se desarrolla cada persona (Barrett, 2018).

A su vez, se ha argumentado a partir de la filosofía de la mente, la teoría de la emoción construida y de la psicología humanista, que las emociones pueden comprenderse como totalidades fenomenológicas/representacionales, es decir, constituidas por una dimensión cualitativa de la mente y una dimensión representacional<sup>1</sup> (Poblete-Christie y Bächler, 2023). Además, dichas totalidades solo pueden ser percibidas en perspectiva de primera persona (Searle, 2005) y cuya característica principal es que se sienten corporalmente.

Diversos antecedentes neurocientíficos han evidenciado el papel que cumple el cuerpo en la actividad cerebral en general (ej. Damasio, 1999). Y más precisamente, desde la teoría de la emoción construida se ha planeado que estos estados mentales son construidos subjetivamente a partir de un flujo permanente y dinámico de sensaciones interoceptivas que, de manera implícita o explícita, es percibido globalmente como agradable o desagradable (Barrett, 2018). Y es con base en este flujo que durante su desarrollo las personas construyen su propio concepto de emoción, con la complicidad de su contexto sociocultural. En este sentido, las emociones carecen de “realidad objetiva” y, por tanto, las palabras que suelen utilizarse para describirlas (como “pena”, “rabia” o “tristeza”) son insuficientes (Barrett, 2004; 2018). En cambio, las sensaciones corporales que las personas sienten al experimentar una emoción son indicadores más precisos.

Cabe señalar que esta preeminencia de la experiencia corporal en vida psicológica resulta coherente con diversos planteamientos que desde hace más de cinco décadas han producido evidencia sobre la estrecha conexión entre autoconsciencia emocional, o simplemente autoconsciencia, y la atención al cuerpo experimentado (ej. Naranjo, 2011). El trabajo de Gendlin (1999) es

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que, en ciencia cognitiva contemporánea, el concepto de “representación” ha generado controversia. Por ejemplo, Varela realiza un esfuerzo para dejar atrás la idea de actividad mental como “manipulación de símbolos” o como reflejo del mundo “tal como es”, proponiendo en su reemplazo la idea de “enacción”. Sin embargo, Clarck no desecha la idea de que la mente represente el mundo (Vélez, 2008).

particularmente interesante en este sentido, al desarrollar una metodología que permite transitar gradualmente desde la detección de sensaciones corporales, generalmente imperceptibles en un comienzo, hasta la identificación de significados particularmente relevantes.

Por otra parte, tal como se señalaba más arriba, las emociones también están constituidas por aspectos representacionales. En este sentido, las sensaciones que las constituyen no son comparables a aquellas que surgen exclusivamente por fenómenos biológicos. Por ejemplo, el calor que se experimenta al subir una larga escalera o debido a un cuadro febril es diferente al calor que eventualmente alguien siente cuando experimenta alguna emoción como rabia, vergüenza u otra. Las emociones surgen de evaluaciones que de manera automática las personas realizan de una determinada situación. O sea, las sensaciones mencionadas tienen una base esencialmente interpretativa. En este sentido, Barrett (2018) destaca que las emociones son en sí mismas significados, es decir, interpretaciones que hacemos de la realidad en un momento dado. Por tanto, es importante reforzar la idea de que ambos aspectos —fenomenología y significados— funcionan como una unidad, algo que resulta contraintuitivo en el marco de nuestra tradición cultural, que identifica el conocimiento sólo con la dimensión representacional de la mente. Es justamente esta noción de totalidad lo que permite comprender el valor de la atención a las sensaciones sentidas corporalmente para efectos de traer la consciencia significados que muchas veces están fuera de ésta así como para distanciarse de estos afectos, permitiendo de esta forma “hacerse cargo” de éstos (Gendlin, 1999; Naranjo, 2011) y, en último término, gestionarlos. Debido a lo anterior los resultados de este proceso resultan especialmente valiosos para el trabajo docente, en términos de proporcionar mayor flexibilidad intra e interpersonal lo cual, por otra parte, constituye una valiosa herramienta para la “salud mental”. De ahí también su conexión con la inteligencia emocional.

Sin embargo, pese a su importancia en el surgimiento de las emociones, los trabajos sobre docentes prácticamente no se han detenido en la dimensión fenomenológica, todo lo cual ha llevado a plantear la presencia de un “sesgo representacional” (Poblete-Christie y Bächler, 2023), una situación que muy probablemente ha sido reforzada hasta la fecha por la descripción de estos afectos sólo a través de palabras emocionales (Saric, 2015). Por tanto, es razonable suponer que este “punto ciego” de la investigación sobre emociones docentes tiene consecuencias no solo “descriptivas” sino, sobre todo, epistemológicas y metodológicas.

A continuación se expone parte de un estudio que tuvo como objetivo explorar la experiencia emocional de profesores en aula, es decir, la vivencia consciente de sus emociones (Rosselló & Revert, 2008), considerando aspectos fenomenológicos como representacionales.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Tipo de estudio y diseño

En base a la conceptualización presentada, se realizó una investigación cualitativa recurriendo a un diseño fenomenológico (Taylor & Bogdan, 1987), con base en episodios emocionales, es decir, situaciones concretas en las cuales las profesoras experimentaron alguna emoción durante la enseñanza en aula.

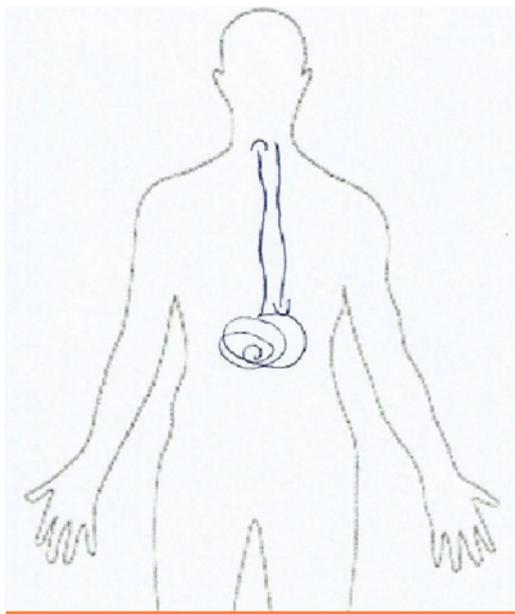
## 2.2. Participantes

Participaron solo profesoras considerando el predominio de mujeres en la actividad docente. Se contempló las asignaturas de lenguaje y matemática dada su relevancia para el sistema escolar. A fin de explorar el efecto del contexto sobre las emociones se trabajó con dos centros educativos públicos que mostraban diferencias importantes entre sí en aspectos tales como tamaño y cantidad de alumnos, el nivel socioeconómico, el nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes, entre otros aspectos. La investigación se realizó entre los meses de mayo y octubre de 2018, en la Región Metropolitana, Chile. Participaron cuatro profesoras, dos de cada centro educativo y una por asignatura en cada uno de ellos. Se trabajó con estudiantes en un rango de edad entre 10 y 13 años, considerando que el comportamiento propio de este tramo (ej., Kadesjö et al., 2004) podría provocar una mayor cantidad de emociones en las docentes.

## 2.3. Procedimiento y técnicas de construcción de datos

Con el propósito de favorecer la construcción de los datos deseados, se realizó una breve reunión previa con las profesoras donde se les explicó el objetivo, alcance del estudio, procedimiento y el tipo de datos que se solicitarían durante las entrevistas, es decir, momentos específicos de su trabajo en aula donde sintieran alguna emoción, incluyendo referencias a su experiencia corporal.

A fin de superar las críticas a la utilización del auto reporte como único método de investigación en esta materia (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 ellas, registrando por escrito tales apreciaciones; b) a fin de evitar los efectos del olvido, al salir de clases las docentes entregaron un breve reporte de los episodios vividos, cotejando sus propias impresiones con los registros del investigador y seleccionando en conjunto el que resultara coincidente entre ambos actores. 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 las profesoras relataron lo acontecido y reflexionaron sobre distintos aspectos. El diseño de esta entrevista se realizó con base en la entrevista episódica (Flick, 2012) y la entrevista micro-fenomenológica (Petitmengin, 2017). La primera permite construir datos provenientes de dos niveles distintos de actividad mental: un conocimiento narrativo episódico y un conocimiento semántico. Tales características son especialmente compatibles para el estudio de la experiencia emocional al permitir un anclaje inicial situado y encarnado de ésta. La entrevista microfenomenológica, permite realizar una exploración detallada de la experiencia vivida, particularmente en relación a la caracterización de las sensaciones corporales experimentadas. A fin de apoyar la indagación sobre los aspectos fenomenológicos y corporales se utilizó una lámina con la silueta de un cuerpo humano donde las entrevistadas complementaron a través de marcas hechas con lápiz y generalmente de manera analógica sus descripciones verbales sobre las sensaciones experimentadas, tal como lo muestra la ilustración 1.



**Ilustración 1:** Ejemplo de descripción analógica de sensaciones.

Además, se solicitó a las profesoras asignar un valor de uno a cinco a la intensidad con que la percibieron. Todo el material fue registrado en audio y posteriormente transcrito.

Finalmente, cabe destacar que previo a la realización del estudio los directores de los centros educativos educacionales y las participantes firmaron un formulario de consentimiento informado a través del cual se les explicó los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, confirmando el carácter voluntario de su participación.

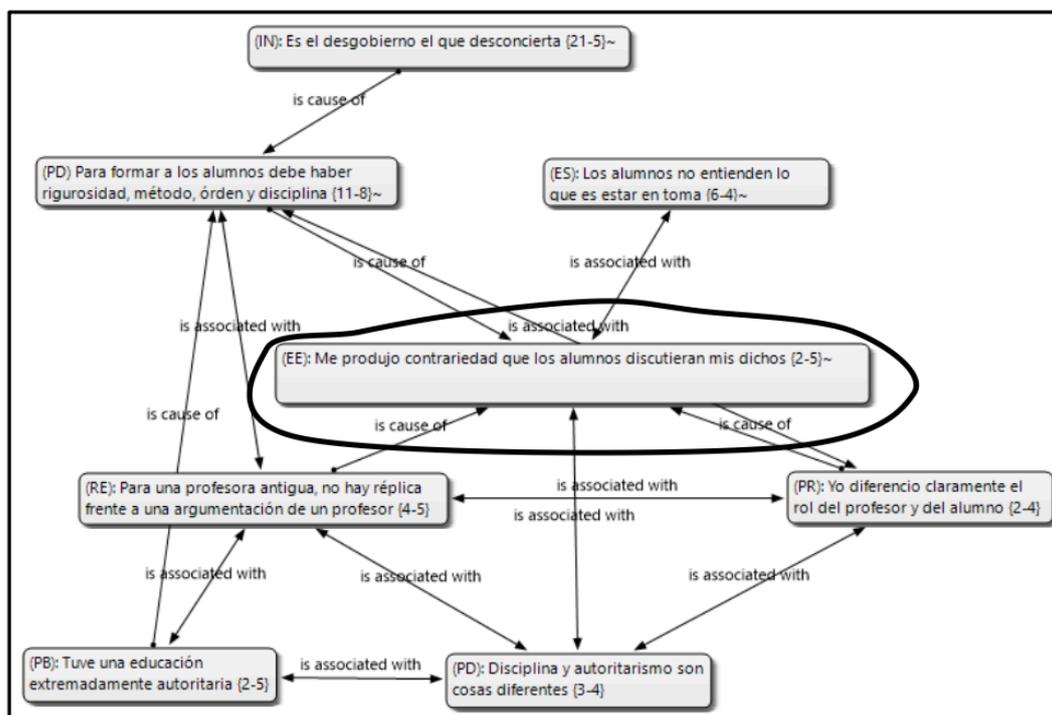
#### 2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de contenido de los datos construido (Cáceres, 2003), con ayuda del programa ATLAS.ti, versión 7.2.18. Aunque el uso de una silueta impresa en papel fue utilizada inicialmente sólo como estímulo, las marcas hechas por las profesoras contribuyeron a este análisis permitiendo precisar las zonas del cuerpo referidas.

De manera general, el análisis tuvo dos momentos. El primero, destinado a identificar los significados que cada profesora construyó en cada episodio. Para ello se identificaron los fragmentos con las diversas interpretaciones que las profesoras hicieron de cada evento. Para facilitar este proceso, se construyeron “códigos en vivo” que sintetizaron lo expresado por las hablantes, procurando mantener sus expresiones y palabras (Albornoz, Silva y López, 2015). Un segundo momento, consistió en seleccionar del material obtenido en el proceso anterior las explicaciones que las profesoras construyeron sobre el surgimiento de sus emociones. Tal como se señaló más arriba, las emociones tienen un origen interpretativo lo cual ha dado pie a plantear que éstas son en sí mismas significados (Barrett, 2018). Visto de esta forma, asumimos que las explicaciones mencionadas tienen un valor ontológico pues habrían emanado precisamente de las interpretaciones que constituyeron cada emoción, difiriendo, por tanto, de otros tipos de significados que las profesoras construyeron durante las entrevistas, cuyo origen se obtuvo de la actividad

eminentemente representacional y reflexiva “sobre” los episodios y las emociones experimentadas. Debido a lo anterior dichas explicaciones fueron denominadas como “significados nucleares” y los códigos correspondientes como “códigos nucleares”.

El siguiente ejemplo, muestra el resultado del análisis de la totalidad de los significados que la profesora construyó sobre el episodio 2, y al centro, destacado con un perímetro circular, se ha ubicado la explicación que la profesora respectiva hizo de la emoción experimentada (“significado nuclear”).



**Ilustración 2:** Red semántica de significados construidos a partir del episodio 2.

En total, se construyeron 29 códigos nucleares. En varios episodios las profesoras señalaron más de un factor para explicar su emoción, refiriendo por tanto, más de un significado nuclear. Posteriormente, y a partir de la totalidad de estos códigos y sus respectivas fundamentaciones se construyeron, de manera exhaustiva y excluyente, tres categorías. Congruentemente con el marco conceptual utilizado, estas categorías fueron elaboradas desde una lógica inductiva, es decir, a partir exclusivamente de los significados nucleares construidos por las participantes. Finalmente, cabe destacar que a fin de enriquecer la riqueza interpretativa y analítica, este proceso fue siendo revisado por otros investigadores (Hernández et al., 2014).

Además, en congruencia con la propuesta de Barrett (2018), también se realizó un levantamiento de las diversas palabras emocionales utilizadas por las profesoras para señalar la emoción que experimentaron en cada episodio. Por otra parte, las zonas del cuerpo referidas fueron categorizadas orientándose en base a la propuesta de Rosell et al. (2006) para el estudio del cuerpo humano. En cuanto a la intensidad se mantuvieron los valores asignados por las docentes.

### 3. RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados generales, obtenidos del análisis de los aspectos fenomenológicos y corporales; y de los aspectos representacionales (palabras emocionales y significados nucleares). Y luego, se presentan tres categorías construidas a partir del análisis de los significados nucleares.

#### 3.1. Descripción general de las emociones

A continuación, se exponen los resultados generales sobre los aspectos fenomenológicos, y representacionales. Cabe destacar que en la tercera columna los corchetes destacan las palabras que las profesoras utilizaron para indicar zonas específicas del cuerpo. Y en la sexta columna, los corchetes indican las palabras que ellas utilizaron secundariamente para señalar la emoción experimentada en el episodio.

**Tabla 1:** Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 1. **Fuente:** Elaboración propia

| Nº | Episodio   | FENOMENOLOGÍA  |                                      |                                | REPRESENTACIÓN       |   |
|----|--|--|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------|---|
|    |  | Palabras emocionales   | Zonas del cuerpo                     | Sensación                      | Intensidad percibida | Códigos nucleares   |
| 1  | Profesora constata que estudiantes no aprenden                                     | tristeza [pena, frustración, amargura, desilusión desagrado] | zona torácica, cuello                | Presión                        | 3                    | <i>Me provocó desilusión que los estudiantes aprendieran muy poco</i><br><br><i>Me desilusioné porque hubo un esfuerzo que tuvo poca retribución</i>                                |
| 2  | Estudiantes rebaten a la profesora   | Contrariedad   | zona abdominal, brazos, [antebrazos] | presión, tensión, dolor        | 3                    | <i>Me produjo contrariedad que los estudiantes discutieran mis dichos</i>   |
| 3  | Estudiante explica de manera ilógica el motivo de tener puestos audífonos en clase | desagrado [desilusión, desaliento, frustración, molestia]    | zona abdominal                       | presión                        | 3                    | <i>Desilusión porque molesta y se burla</i>   |
| 4  | Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase                          | molestia [enojo, incomodidad]                                | zona abdominal                       | presión, pesadez, ardor, calor | 2                    | <i>Me molesta que los estudiantes no se comprometan con su aprendizaje</i>  |
| 5  | Estudiante llega tarde e interrumpe la clase                                       | desilusión [rabia]   | zona abdominal                       | Dolor                          | 3-4                  | <i>Me produjo desilusión porque llegó atrasado y no hizo ningún esfuerzo por engancharse en la clase</i><br><br><i>Siento desilusión por mi falta de recursos para engancharlos</i> |

**Tabla 2:** Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 2

| Nº | Episodio   | Palabras emocionales                | FENOMENOLOGÍA                                 |                                |                      | REPRESENTACIÓN   |
|----|--|-------------------------------------|---|--------------------------------|----------------------|--|
|    |  |                                     | Zonas del cuerpo                              | Sensación                      | Intensidad percibida | Códigos nucleares  |
| 6  | Estudiante abraza a la profesora con cariño                                | satisfacción, [alegría]             | zona torácica, cuello, brazos<br>manos, dedos | presión nervio                 | 5                    | <i>Logré que ellos percibieran un reconocimiento</i>   |
| 7  | Profesora bromea a un estudiante   | gracia [risa]                       | zona abdominal<br>cuello<br>zona torácica     | expansión                      | 4                    | <i>Me causa gracia la ingenuidad de su conducta</i>  |
| 8  | Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de profesora en el curso | satisfacción [alegría]              | zona torácica                                 | expansión                      | 5                    | <i>Siento que he hecho bien mi trabajo<br/>Me alegra de que les guste que yo sea su profesora</i>                    |
| 9  | Estudiante informa que no asistirá a la visita del museo                   | angustia, [preocupación]            | zona abdominal<br>cuello                      | contracción dolor<br>expansión | 5                    | <i>Me angustió no saber por qué no quería ir<br/>Me angustió que pudiera estar pasando algo malo que yo no sabía</i> |
| 10 | Estudiantes manifiestan desagrado por video expuesto por la profesora      | frustración, [incomodidad molestia] | zona abdominal<br>manos                       | contracción dolor<br>hormigueo | 4                    | <i>Me molestó que hayan sido poco tolerantes</i>   |

**Tabla 3:** Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 3

| Nº | Episodio   | Palabras emocionales                | FENOMENOLOGÍA                                  |                                     |                      | REPRESENTACIÓN   |
|----|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|----------------------|--|
|    |  |                                     | Zonas del cuerpo                               | Sensación                           | Intensidad percibida | Códigos nucleares  |
| 11 | Estudiante lanza una tijera para entregársela a otro compañero | rabia [enojo, frustración molestia] | rostro [mejillas] cuello<br>[garganta<br>manos | calor, ardor, tensión, hormigueo    | 5                    | <i>Me da rabia no poder hacer las clases de manera estructurada como a mí me gusta<br/>Me da rabia que él en forma continua me impida hacer la clase</i> |
| 12 | Estudiantes del curso dicen muchos garabatos durante la clase  | pena [lástima pesar desazón]        | zona torácica, hombros, rostro, [zona ocular]  | deshinchamiento, decaimiento, pesar | 5                    | <i>Me dio pena que los estudiantes se trataran de esa forma</i>  |
| 13 | Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora        | felicidad [alegría contentamiento]  | zona torácica rostro, [mejillas]               | expansión hormigueo                 | 5                    | <i>Me pone feliz porque pese a todas las dificultades muestra interés por aprender</i>   |

|    |  |                                    |  |                  |   |   |
|----|--|------------------------------------|--|------------------|---|---|
| 14 | Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora | felicidad [contentamiento alegría] | zona torácica, rostro, [mejillas] cuello, [garganta] | expansión calor  | 5 | <i>Me sentí feliz por haber logrado cosas con él</i>            |
| 15 | Estudiante se ofrece para ayudar a otro compañero    | alegría [gratificación]            | zona torácica rostro, [mejillas]                     | expansión, calor | 5 | <i>Fue gratificante porque pude lograr conexión entre ellos</i> |

**Tabla 4:** Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 4

|    |   | FENOMENOLOGÍA            |  |                      | REPRESENTACIÓN       |  |
|----|---|--------------------------|--|----------------------|----------------------|--|
| Nº | Episodio  | Palabras emocionales     | Zonas del cuerpo                                   | Sensación            | Intensidad percibida | Códigos nucleares  |
| 16 | Estudiante juega con otros estudiantes mientras profesora explica               | molestia, [enojo]        | zona abdominal [estómago]                          | contracción, apretón | 4                    | <i>Me molesta que interrumpa a los otros compañeros</i><br><i>Me molesta que sea reiterativo</i>   |
| 17 | Estudiante expone muy bien su autobiografía                                     | alegría, [felicidad]     | zona abdominal [estómago]                          | movimiento circular  | 4                    | <i>A uno le satisface que se esfuerce y sobresalga pese a las dificultades familiares que tiene</i>                                      |
| 18 | Estudiante no trabaja en clases   | molestia, [rabia, enojo] | zona torácica [pecho], hombros                     | Tensión              | 3                    | <i>Me molestó que no ocuparan las herramientas que yo les estaba facilitando</i><br><i>Me molestó que interrumpiera a sus compañeros</i> |
| 19 | Estudiante interrumpe la clase  | Molestia                 | zona torácica, [pecho], zona abdominal, [estómago] | presión, movimiento  | 4                    | <i>Me molesta que interrumpiera justo cuando yo estaba explicando</i>  |
| 20 | Estudiantes responden con un "no" a invitación de profesora a comenzar la clase | risa [gracia]            | zona torácica, [pecho]                             | sin reporte          | 5                    | <i>Me produjo gracia que la respuesta haya sido espontánea e inesperada</i>  |

### 3.2. Categorías construidas a partir de los significados nucleares

A continuación se exponen las tres categorías construidas a partir de las explicaciones que dieron las profesoras sobre sus emociones. Para ello se describen las categorías y, como ejemplo, se presentan algunos significados nucleares incluidos cada una de éstas. Las referencias entre paréntesis al final de cada fragmento señalan el número de la profesora (P) y episodio (E) correspondientes.

### *Ajuste escolar*

Esta categoría comprende significados que apuntan al grado de adecuación del comportamiento de las y los estudiantes a las demandas propias del contexto escolar lo cual, básicamente, se relaciona con los aspectos académicos y normativos. En este contexto, emociones como la felicidad, el fracaso o la desilusión son explicadas en función del ajuste de los estudiantes a dichos parámetros.

***Me pone feliz porque pese a todas las dificultades muestra interés por aprender***

Me pone muy feliz porque siento que él pese a todas las dificultades que pueda tener, él se concentra y muestra su interés por aprender. (P3E13)

***Me provocó desilusión que los estudiantes aprendieran muy poco***

En el momento en que con la profesora del PIE2 empezamos a hacer preguntas nos dimos cuenta o me doy cuenta de que los alumnos aprenden muy poco y eso me provoca desilusión. (P1E1)

Asimismo, el comportamiento que afecta a la participación de otros estudiantes en la dinámica de la clase constituye otra forma de desajuste escolar, provocando emociones de valencia negativa en la profesora 4.

***Me molestó que interrumpiera a sus compañeros***

Por último si no quieren trabajar, no lo hagan, pero tampoco molesten a los que sí están trabajando y era, me acuerdo que eran como dos o tres niños, no eran más. Entonces esa fue como la molestia. (P4E18)

### *Desempeño profesional*

Esta categoría se refiere a la evaluación que las profesoras hacen de su propio trabajo. Esta evaluación se manifestó, por ejemplo, a través la incompetencia percibida a partir del bajo nivel de habilidades para motivar a los estudiantes, generado desilusión en la profesora 1.

***Siento desilusión por mi falta de recursos para engancharlos***

P: (...) Yo siempre pienso que cuando reacciono así, tiene que ver con mi propia desilusión de mi falta de recursos...

E: ... ahhhh

P: ... para enfrentar la situación.

(P1E5)

En otra ocasión, la autoevaluación positiva que la profesora realiza de su trabajo surge de una estimación que ella realiza a partir de la satisfacción que los estudiantes manifiestan cuando se enteran que ella continuaría siendo su profesora el año siguiente. Entonces dicha interpretación generó alegría en ella.

***Siento que he hecho bien mi trabajo***

E: ¿Cuál es la satisfacción? ¿Por qué genera satisfacción que el niño te diga “qué bueno que el próximo año vamos a estar con usted”?

P: Porque siento que lo he hecho bien, quizás no ha sido lo perfecto, pero sí creo que ha sido lo correcto.

(P2E8)

Finalmente, otro ejemplo de significados de este tipo surgió cuando la profesora observó, luego de varios meses de trabajo con un curso caracterizado por constantes dinámicas de agresión, una dinámica de apoyo mutuo entre los estudiantes, lo cual atribuyó al esfuerzo realizado por ella para lograr este tipo de interacciones en aula.

***Fue gratificante porque pude lograr conexión entre ellos***

Entonces inmediatamente fue como gratificante como te digo yo, porque en realidad sentir que puedas lograr una conexión entre ellos, algo de ayuda y sin ninguna cosa a cambio, sino que por ayudar, es muy bueno, porque tú rompes la barrera de individualismo, rompes la barrera de yo por aquí, yo por acá, y juntarnos no solamente para hacer tonteras. (P3E15)

*Calidad relacional*

Incluye los significados que aluden al agrado o desagrado que produce la interacción directa con los estudiantes o la calidad de la interacción percibida entre estudiantes. Cabe destacar que si bien todos los significados nucleares tienen un carácter relacional puesto que aluden a los procesos de intercambio que ocurren en la sala de clases, la característica distintiva de esta categoría es un claro énfasis en el agrado o desagrado experimentado fruto del contacto directo y espontáneo entre los actores. En esta categoría los aspectos funcionales de los significados relativos a los procesos de enseñar y aprender quedan en un segundo plano o simplemente no están referidos.

Una de las profesoras explicó la alegría que experimentó a partir del cariño que percibió en el abrazo recibido de parte de un estudiante luego de que ella lo felicitara y le entregara un corazón de papel por haber obtenido una buena nota. Se trata de una emoción que surge del agrado que percibió ella del intercambio entre ambos actores.

***Logré que ellos percibieran un reconocimiento***

P: Claro, porque viene como con un cariño, no es decir buenos días, sino como te felicito, muy bien y eso a veces depende del niño y en este caso en el D. [nombre del alumno] que fue muy afectuoso.

E: Por eso te digo, pareciera ser que el afecto...

P: ... claro, el afecto es como lo que ellos depositan en ti, los primeros abrazos son como fríos, el del primer corazón es como más frío y este es como de cariño, así como gracias profesora, o estoy contento ahora, no sé, algo así.

(P2E6)

Algo similar aconteció cuando esta misma profesora hizo una broma a un estudiante con el fin de provocar en él una reacción característica de su comportamiento, extremadamente responsable y que a ella le causaba gracia.

***Me causa gracia la ingenuidad de su conducta***

P: (...) Siento que con esa presión yo le doy el chance de ir y a la vez lo apuro, él inmediatamente empezó a escribir, y eso me causa gracia como por su actitud.

E: Es como una triquiñuela.

P: Sí

(P2E7)

A su vez, la valoración del cultivo de las buenas relaciones entre los estudiantes estuvo a la base de las emociones experimentadas. Es el caso de cuando la profesora 2 experimentó angustia porque, a partir de que uno de ellos le informara que no iba a asistir a un paseo, imaginó que en el curso había problemas de relación entre los estudiantes.

***Me angustió que pudiera estar pasando algo malo que yo no sabía***

E: (...) ¿Tú me quieres decir con eso que la angustia tiene que ver con que pensaste que le pudo haber pasado algo a él?

P: A él, con el curso, peleó con alguien...

E: ... ocurrió algo.

P: Ocurrió algo en el curso que yo no sé. Claro, que él no quiere compartir con los otros, eso yo pensé al tiro<sup>3</sup>, por eso me angustié...

E: ... como que ocurrió algo mal con él o con el curso.

P: Con el curso, él está molesto con alguien del curso.

(P2E9)

Una situación análoga ocurrió cuando otra profesora observó un exceso de agresividad en la forma con que estaban relacionándose los estudiantes durante la clase, situación que le provocó pena.

***Me dio pena que los estudiantes se trataran de esa forma***

Lo que me pasó a mí en ese momento fue como de decir “qué pena que ellos se traten de esa manera”. (P3E12)

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados han permitido obtener una aproximación de las emociones de profesoras en aula considerando las dos dimensiones de la mente, fenomenológica y representacional, y que corresponden según nuestro marco conceptual a dos caras de una misma moneda. Por tanto, cada vez que hacemos referencia a una de ellas también aludimos a la otra.

##### **Fenomenología y aspectos corporales**

Las profesoras reconocieron distintas sensaciones corporales, intensidades y zonas del cuerpo que caracterizaron sus emociones, dando cuenta del carácter interoceptivo y tangible de estos estados mentales. Al respecto, resulta interesante destacar la variabilidad observada, en una misma profesora y entre ellas, en el nivel de detalle con que describieron sus emociones, reflejada en la cantidad de sensaciones y zonas del cuerpo reportadas. Esto es importante puesto que, por una parte, las emociones no siempre se experimentan de manera consciente (Barrett, 2018; Damasio, 1999; Goleman, 2012) y porque la atención a sus aspectos fenomenológicos y corpora-

---

3 Inmediatamente

les constituye un recurso importante para que aquello sea posible (Naranjo, 2011; Price & Hoo-ven, 2018). En este sentido, estos resultados pueden ser analizados en función del concepto de “diferenciación emocional” o “granularidad emocional”, es decir, la claridad con que se perciben las emociones (Barrett, 2004, 2018), siendo razonable pensar que la variabilidad observada podría relacionarse con el nivel de consciencia con que las profesoras experimentaron sus emociones. Esta hipótesis podría servir de guía a futuras investigaciones.

Las investigaciones más estrechamente relacionadas con la consciencia que los profesores tienen de sus emociones corresponden a aquellas sobre inteligencia emocional (ej., Reid & Sayed, 2016) y muestran que dicha variable se relaciona con diferentes aspectos de la enseñanza (Fernández-Barrocal et al., 2017). Sin embargo, tales estudios utilizan instrumentos cuyos reactivos recurren solo a palabras emocionales para describir esta variable. En este sentido, la aproximación utilizada en este estudio podría contribuir a las investigaciones en esta área. A su vez, pensamos que los resultados construidos se conectan con lo observado por Estola & Elbaz-Luwich (2003) y que denominaron como “posición de escucharse a sí mismo”, que se refiere al hecho de que el cuerpo entrega información a los docentes mientras realizan su labor educativa. Asimismo, los datos construidos también guardaría relación con la función que cumple la “intuición” en el trabajo educativo (Atkinson & Claxton, 2002) y, por consiguiente, con las interpretaciones que dan origen a las emociones.

Finalmente, cabe destacar dese una mirada más amplia que, aunque se observaron sensaciones y localizaciones corporales similares para emociones que desde un enfoque tradicional pudieron haber sido clasificadas como idénticas, diferentes profesoras reportaron sensaciones y localizaciones corporales distintas entre sí que asociaron a emociones etiquetadas con las mismas palabras (episodios 6/17 y 11/18). Además, se recurrió a diferentes palabras para etiquetar una misma emoción, tanto en una misma docente como entre profesoras; y emociones etiquetadas con las mismas palabras mostraron significados nucleares diferentes. Por tanto, estos resultados respaldan el carácter construido (no objetivo) de estos estados mentales.

### Significados

El estudio ha permitido ampliar la comprensión del objeto de estudio, apartándose de los trabajos que suponen una relación estrecha entre determinadas emociones concebidas tradicionalmente y el entorno educativo, tal como ocurre con aquellos que centran su atención en las “emociones de logro”, es decir, emociones específicas (como “rabia” o “alegría”) que surgirían por haber alcanzado o no objetivos académicos (Pekrun, 2017). Si bien es cierto, que nuestros datos podrían “haber sido ajustados” para que “calzaran” con dicha perspectiva, el análisis realizado ha sido diferente.

Las categorías “ajuste escolar”, “desempeño profesional” y “calidad relacional” reflejan la presencia de parámetros académicos, normativos e interpersonales. Asimismo, asumiendo que los significados nucleares corresponden a interpretaciones que originaron las emociones seleccionadas, resultaría plausible clasificarlas respectivamente como: “emociones de ajuste escolar”, “emociones de desempeño profesional” y “emociones de calidad relacional”. Esta propuesta releva el hecho de que “distintas emociones” (como “rabia” o “pena”) concebidas desde una posición tradicional pueden ser originadas por interpretaciones similares; y que “una misma emoción” puede surgir por interpretaciones distintas. Algo análogo ocurre con las “emociones de calidad relacional” las

cuales difieren a las “emociones sociales” (como “envidia” u “orgullo”) clasificadas apriorísticamente como tales (Pekrun, 2017). En este sentido, la alternativa propuesta descansa en parámetros contrastables desde la evidencia, esto es, desde las interpretaciones que anidan, permitiendo sortear el hermetismo propio de la aproximación esencialista (Zembylas, 2003) y ampliar, por tanto, los rangos de exploración, sin desconocer estos hechos mentales como subjetivos, situados (o “micro situados”) e influidos contextual y culturalmente (Barrett, 2018; Zembylas, 2019).

Ahora bien, según la clasificación propuesta, las “emociones de ajuste escolar” surgen por el cumplimiento o no de parte de los estudiantes de los parámetros escolares (resultados de aprendizaje y cumplimiento de normas). Una situación análoga ocurre con las “emociones de desempeño profesional” en relación a las propias profesoras. A su vez, tomadas en conjunto, las emociones de “ajuste escolar” y “desempeño profesional” reflejaría el carácter interdependiente de los procesos de enseñar y aprender (Frenzel, 2014).

Aunque debido a las características del estudio es imposible aventurar generalizaciones, es razonable pensar que la preeminencia de los parámetros propios de las categorías “ajuste escolar” y “desempeño profesional”, y su presencia por igual en las cuatro profesoras (y en ambos centros educativos), respondería a una institucionalidad particularmente afanada en satisfacerlos, cuestión que resulta congruente con los trabajos que conectan las emociones docentes y las políticas de rendición de cuentas (ej., Tsang, 2014), y con la peculiar presencia que éstas tienen en nuestro país (Oyarzún y Cornejo, 2022). En este sentido, estos resultados (y otros similares construidos en un trabajo aparte (Poblete-Christie, 2023) dan pie a estimar que dado a su carácter espontáneo, emociones como las que observamos contribuyen de manera implícita al robustecimiento de una cultura educativa centrada en los aspectos mencionados, lo cual podría estar tensionando el énfasis procesal y dialógico que las orientaciones contemporáneas relevan sobre la enseñanza y el aprendizaje (Wells, 2001; Pozo, 2011). Asimismo, en congruencia con (Zembylas, 2011), resulta razonable pensar que este tipo de emociones propiciarían la construcción de un “discurso emocional” acorde a los estándares señalados el cual, sin embargo, podría ser modulado o incluso desarticulado en la medida que las y los docentes puedan gestionar las emociones que les dan origen. Por ejemplo, aunque un profesor puede sentirse muy frustrado por los magros resultados de una de sus estudiantes en una evaluación, sería muy nutritivo para el desarrollo de esta última, si en vez de observar una expresión que la indujera a interpretar alguna emoción de valencia negativa en su maestro, observara expresiones que claramente le transmitieran apoyo y la confianza para seguir esforzándose. Es así como, la atención a los aspectos fenomenológicos y corporales constituiría un recurso central para el desarrollo de las competencias emocionales (Extremera, Rey & Pena, 2016), requeridas para una tarea educativa realizada desde una aproximación dialógica y procesal. En esta misma línea, los resultados expuestos permiten pensar en el valor de una exploración análoga a ésta orientada a conocer las emociones docentes en contextos educativos alternativos, donde las orientaciones relacionadas con el “ajuste escolar” estén menos presentes.

La categoría “calidad relacional” no solo reunió emociones etiquetadas tradicionalmente como “rabia” y “alegría” sino que también contempló emociones comúnmente señaladas como “humor”, “pena” o “angustia”. Las valoraciones contenidas en esta categoría surgirían de disposiciones positivas a la colaboración, el apoyo, la camaradería u otros aspectos similares, siendo congruente con el reconocimiento hecho sobre dichas disposiciones al señalarlas como

el motor de la tarea educativa (Hargreaves, 1998). En esta misma línea es importante destacar los resultados de Hagenauer, Hascher, & Volet (2015) que mostraron que el principal predictor de alegría experimentada en aula por los profesores es la calidad de las relaciones con sus estudiantes. Además, estas valoraciones estarían íntimamente relacionadas con el cuidado, una tarea culturalmente asignada a la mujer (Noddings, 2013).

Finalmente, es relevante destacar que las diferencias que se pueden observar entre las profesoras en función de las categorías construidas. Por ejemplo, en la profesora 1, la totalidad de los significados nucleares son de “Ajuste escolar” contrastando con las profesoras 3 y 4, donde se observa presencia de significados de “Calidad relacional”. Estas diferencias, podrían explicarse a partir de diversos factores tales como generacionales, historias de vida, familiares u otros, los cuales podrían ser objeto de futuras investigaciones. De todas formas, tomando en cuenta la naturaleza del estudio, reiteramos la necesidad de considerar el carácter hipotético de estas estimaciones.

Resumiendo, mediante este trabajo ha sido posible caracterizar la experiencia emocional en aula, integrando un aspecto medular de esta vivencia al describir diversas sensaciones corporales y zonas del cuerpo. A su vez, ha sido posible construir de manera inductiva tres categorías a partir de los significados que explicaron dicha vivencia. Dos de estas categorías se explicarían en función de parámetros que predominan en la institucionalidad educativa, lo cual permitiría cuestionar la idea de que estas reacciones sean únicas e intrínsecas a los procesos de enseñar y aprender. Por otra parte, los datos construidos permiten plantearse un área específica de interés que conecte el cuerpo experimentado con los niveles de consciencia de esta vivencia y para lo cual podría ser de utilidad una aproximación derechamente micro fenomenológica (Valenzuela-Moguillansky, Demšar, & Riegle, 2021). En este sentido, este trabajo aporta una mirada diferente al momento de transición en que actualmente se encuentra la investigación sobre esta materia (Chen, 2021). Por último, cabe destacar las limitaciones del estudio en términos de la cantidad de docentes que participaron y la ausencia de profesores varones; y la necesidad de realizar más investigaciones orientadas a complementar y/o contrastar lo construido.

## REFERENCIAS

- Albornoz N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos, XLI, N° Especial*, 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266>
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones* (Genís Sánchez Baberán, Trad.). Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Trad.). Gedisa.
- Dilekçi, Ümit, & Manap, A. (2022). A Bibliometric Analysis of Research on Teacher Emotions. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1222-1235. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.860>

- Cáceres, (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. V2, 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>
- Chen, J. (2019). Research Review on Teacher Emotion in Asia Between 1988 and 2017: Research Topics, Research Types, and Research Methods. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 397-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Extremera, N., Rey, L. & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. Padres y Maestros, *Journal of Parents and Teachers*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández-Barrocal, P., Cabello, R. & Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 88(31, 1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- 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*, (pp. 494-519). Routledge.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>
- Gendlin, E. (1999). *El focusing en psicoterapia: manual del método experimental*. Paidós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Keller, M., Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R. & Hershey, L. (2014). Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study. En P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*, (pp. 69-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-13>
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. & Inglés, C. J. (2002). The Matson of social skills with youngsters. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.

- Kriz, J., (2012). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. (José Luis Etcheverry, Trad.). Amorrortu.
- Lechner, C., Anger, S. & Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues, en *Research Handbook on the Sociology of Education de Rolf Becker*, 427-453, <https://doi.org/10.4337/9781788110426>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar el mundo para cambiar la educación*. Índigo.
- Naranjo, C. (2011). *La vieja y la novísima Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 251–271). The Guilford Press.
- Petitmengin C. (2017). Enaction as a lived experience: Towards a radical neurophenomenology. *Constructivist Foundations* 12(2): 139-147. <http://constructivist.info/12/2/139>
- Poblete-Christie, O. (2023). Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas en aula. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 4(1), 53–70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>
- Poblete-Christie, O., & Bächler Silva, R. (2023). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- Pozo, J. (2011). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being. *A Systematic Review. Social Sciences*, 8(6), 185. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060185>
- 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, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00798>
- Reich, W. (1995). *Análisis del carácter*. Paidós.
- Reid, Z. & Sayed, S. (2016). Perceiving emotions, facilitating thought, and promoting growth: Using emotional intelligence as an effective teaching technique in the freshman composition classroom (Review). *International Journal of Humanities Education*, (14)2, 11-27. <https://10.18848/2327-0063/CGP/v14i02/11-27>
- 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](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300006)
- Rosselló, J. & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero & F. Martínez (Eds.), *Motivación y emoción* (pp. 95-137). McGraw-Hill.

- 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/](https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/04-2015_teachers-emotions-a-research-review-from-a-psychological-perspective/)
- Searle, J. (2005). *Libertad y neurobiología* (Miguel Candel, Trad.). Paidós.
- Schutz, P. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12, <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Searle, J. (2005). *Libertad y Neurobiología. Reflexiones sobre el libre albedrío, el lenguaje y el poder político* (M. Candel, Trad.). Paidós.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tsang, K. K. (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 4(2), 241-256. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2014/6898>
- Uitto, M., Jokikkoko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Valenzuela-Moguillansky, C., Demšar, E. & Riegle, A. (2021). An Introduction to the Enactive Scientific Study of Experience. *Constructivist Foundations* 16(2), 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Vélez, J. (2008). El problema de la representación en la filosofía cognitiva. *Contrastes. Revista Internacional De Filosofía*, 13, 253-271. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v13i0.1604>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions [Una revisión metodológica de la investigación sobre las emociones de los docentes de una segunda lengua: avances, desafíos y direcciones futuras]. 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](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_3).
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "Teacher identity, emotion, resistance, and selfformation. *Educational Theory*, Winter 2003, Volume 53, Number 1. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x>
- Zembylas, M. & Schutz, P. (Eds.) (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1)
- Zembylas, M. (2011). Teaching and Teacher Emotions: A Post-structural Perspective [La enseñanza y las emociones de profesores: Una perspectiva postestructural]. En Ch. Day, & J. Chi-Kin, (Eds.) *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-0545-6>
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo, *Propuesta Educativa*, 51, 15-29. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372003/html/>