

INVESTIGACIONES

¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores¹

Emotions without Phenomenology?
Reflection on literature on teachers' emotions

Octavio Poblete-Christie^a, Rodolfo Bächler Silva^b

^aFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile.
octavio.poblete@upla.cl

^bEscuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Artes, Universidad Mayor, Chile.
rodolfo.bachler@umayor.cl

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo analizar la literatura sobre emociones de los profesores. Este análisis es relevante pues en este campo se han detectado problemas en relación al concepto de emoción y porque se ha observado una desconexión entre lo que se realiza en esta área y los avances sobre estos estados mentales en el contexto amplio de las ciencias psicológicas. Para lograr el objetivo señalado se hizo una revisión de la literatura sobre las emociones de profesores, sobre emociones en el contexto amplio de las ciencias psicológica y sobre algunos aportes provenientes de la filosofía de la mente y de la psicoterapia humanista que se consideraron pertinentes. Posteriormente, se compararon ambos antecedentes. Como resultado se concluye la presencia de un “sesgo representacional” y se reflexiona sobre la relevancia de incorporar a esta labor investigativa los aspectos propiamente fenomenológicos y corporales de las emociones de los profesores.

Palabras clave: emoción, profesores, fenomenología, cuerpo experimentado y conocimiento.

ABSTRACT

This article critically analyzes the literature on teachers' emotions to discuss the concept of emotion and examine the disconnection between the research in this field and the progress that has been made on emotions in the broader context of psychological sciences. To achieve this objective the review consisted of two parts: the literature on the teachers' emotions and the literature on emotions in the broader context of the psychological sciences. Delving into the main elements of the constructed emotion theory; some contributions from the philosophy of mind and humanistic psychotherapy were also examined. Subsequently, both antecedents were compared. As a result, the presence of a “representational bias” in this area is concluded and the relevance of incorporating the properly phenomenological and bodily aspects of the teachers' emotions into this research work is reflected.

Key words: emotion, teachers, phenomenology, experienced body and knowledge.

¹ Este trabajo contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Subdirección de Capital Humano / Doctorado Becas Chile/2015 – 21150255.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por explorar las emociones de educación comenzó de manera sistemática desde fines del siglo pasado iniciándose así un nutrido campo de investigación que ha ido avanzando junto al siglo XXI. En este contexto, el estudio de las emociones de los profesores no tardó en transformarse en sí mismo en un núcleo de interés fundamental. Por ello, la revisión de Sutton y Wheatley (2003) puede ser considerada como un primer hito que refleja el atractivo que este tema sigue teniendo para los investigadores hasta el día de hoy (Chen, 2019; Day & Chi-Kin Lee, 2011; Frenzel, 2014; Keller *et al.*, 2014; Saric, 2015; Schutz, 2014; Uitto *et al.*, 2015; Xu, 2018; Zembylas y Schutz, 2016). Cabe destacar que una parte importante de esta producción se ha realizado recurriendo a constructos sobre fenómenos íntimamente relacionados con las emociones, aunque no siendo éstas su foco principal, como “inteligencia emocional”, “burnout”, “labor emocional”, entre otros.

Los estudios en esta área han estado dirigidos hacia distintos temas de interés tales como la identidad del profesor y su formación profesional; al agotamiento emocional de los profesores y su conexión con el burnout y bienestar; las relaciones con estudiantes y otros actores educativos; los contextos sociales, históricos y políticos; la inteligencia emocional y los procesos de regulación emocional de los profesores (Uitto *et al.*, 2015). Además, se ha estudiado el rol que juegan las emociones de los docentes sobre diversos aspectos de los procesos de enseñar y aprender. Por su parte, se han identificado diferentes funciones que cumplen estos afectos tales como, entregar información sobre ellos mismos y otros actores; proporcionar cualidad a su experiencia; influir sobre sus procesos “cognitivos” y de sus estudiantes; y generar motivación en ellos y con quienes se relacionan (Fried *et al.*, 2015).

La producción incluye distintas aproximaciones, desde aquellas que acotan la comprensión de las emociones al ámbito de lo individual y privado, a otras que otorgan un peso sustantivo al contexto y la cultura. Uno de los ejemplos más claros de la primera categoría lo conforman aquellas investigaciones que intentan responder a la pregunta por el tipo de emociones que con mayor frecuencia experimentan los docentes en su trabajo (Bullough & Pinnegar, 2009; Chen, 2015). Dentro de la segunda categoría, es posible visualizar trabajos que relevan el influjo que ejerce el contexto sobre las emociones de los docentes. Un aporte pionero en esta línea lo ha proporcionado el trabajo de Andy Hargreaves (Hargreaves, 1998a, 1998b) que realizó en torno a lo que denominó como “geografías emocionales”, es decir, a patrones de distancia acercamiento en diversos niveles de la institucionalidad educativa. Este investigador puso de manifiesto la necesidad de que las reformas educativas consideren la centralidad que tienen las emociones de los docentes para su trabajo (Hargreaves, 1998a). Por otra parte, se ha documentado que las políticas de rendición de cuentas predicen situaciones tales como el estrés de los maestros antes las mediciones estandarizadas, el agotamiento y las intenciones de cambiarse de trabajo. Al respecto, Tsang (2014) señala que tales políticas han buscado aumentar el control del trabajo docente a fin de elevar la calidad u obtener altos resultados educativos. Sin embargo, es posible estimar que éstas han traído como consecuencia un alto nivel de estrés y burnout en los profesores, todo lo cual evidentemente va en desmedro de los resultados que se aspira a lograr con dichas medidas.

Pero las diferencias en este campo no solo se remiten a cuestiones de orden conceptual, siendo la convivencia de enfoques epistemológicos distintos una de sus principales complejidades. Es así como un segmento importante de los trabajos analiza las emociones

sin cuestionar su carácter “objetivo”. Entre éstos destacan los estudios alineados con la tradición “cognitiva” los cuales asumen que estos afectos corresponden a cambios que ocurren en una variedad de “componentes²” íntimamente relacionados entre sí, siendo la evaluación³ el más importante (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014). Desde este punto de vista se han generado diferentes aportes recurriendo para ello a métodos cuantitativos (Frenzel *et al.*, 2009; Frenzel *et al.*, 2016; Frenzel *et al.*, 2015).

Como contrapartida, destacan los estudios que documentan cómo el carácter subjetivo de estos afectos está íntimamente imbricado al entorno social, cultural y político. En esta línea cabe relevar el estudio realizado por M. Zembylas (2005a, 2005b) que documentó un proceso reflexivo realizado por una profesora de ciencias sobre las emociones que experimentó en su trabajo, cuyas consecuencias se manifestaron en distintos niveles (Zembylas, 2004). Este autor entiende las emociones como prácticas discursivas que construyen una determinada comprensión de mundo, reforzando, desafiando o estableciendo diferencias de poder. Basándose en Hochschild (2008), su propuesta deja en evidencia las diferentes reglas implícitas, que definen lo que se debe y se puede sentir en una determinada circunstancia, distinguiendo a su vez, lo normal de lo desviado.

Como observamos, fruto del trabajo realizado se ha generado un cúmulo de evidencia sobre la importancia que tienen estos afectos para la labor que realizan los docentes. Sin embargo, la diversidad de aproximaciones que se han utilizado ha ocasionado que no exista en este campo una conceptualización compartida sobre el constructo “emoción” (Saric, 2015). Este escenario es aún más problemático puesto que la mayor parte de los trabajos ha carecido de una definición sobre estos estados mentales (Fried *et al.*, 2015). A lo anterior, habría que agregar el hecho de que esta labor ha dejado de manifiesto la tensión provocada por una serie de dicotomías construidas sobre el comportamiento humano tales como “naturaleza y cultura”, “individuo y colectivo”, “cuerpo” y “mente”, entre otras. Así, es posible suponer que en esta área los investigadores se han visto confrontados con concepciones sobre la mente, el conocimiento y/o la realidad, propias del modernismo, que la ciencia ha ido rebatiendo en los últimos tiempos sin que, sin embargo, hayan podido zafarse totalmente de éstas. Al mismo tiempo, cabe destacar que tales concepciones siguen estando muy presentes en la institucionalidad educativa. Esta situación ha llevado a plantear que el análisis sobre la función que cumplen las emociones en la educación es un desafío complejo, pues la concepción sobre “conocimiento” y “verdad” que han administrado la filosofía y la ciencia se ubica en un lugar opuesto al que históricamente nuestra cultura ha otorgado a estos afectos (Zembylas, 2004). De esta forma, resulta plausible estimar que en este ámbito no ha existido una total claridad conceptual sobre este objeto de estudio. En este sentido, resulta pertinente hacer referencia a Saric (2015), quien luego de haber realizado un estado del arte concluyó que la investigación en esta área ha estado desconectada de los recientes avances de las ciencias psicológicas los cuales podrían contribuir a superar el problema señalado. Considerando este escenario, a continuación revisaremos diversos aportes provenientes desde la filosofía de la mente, las ciencias psicológicas y la psicoterapia que estimamos relevantes para el estudio sobre estos estados mentales.

² Estos componentes son: la evaluación, la experiencia subjetiva, los cambios fisiológicos, la expresión emocional y la tendencia a la acción (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014; Sutton & Wheatley, 2003).

³ Si bien bajo esta aproximación se utiliza el vocablo “evaluación” para aludir al elemento central de las emociones, otras aproximaciones utilizan los vocablos “valoración” o “juicio” para hacer referencia a aspectos similares (Melamed, 2016).

2. UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO DE EMOCIONES DE PROFESORES

2.1. APORTES DESDE LA FILOSOFÍA DE LA MENTE

En filosofía se suele mencionar, aunque con diferentes palabras dependiendo del autor, dos dimensiones de la mente: una representacional y otra fenomenológica. Para comprender estas categorías es necesario hacer referencia al concepto de “intencionalidad” que, según Franz Brentano, caracteriza a los fenómenos mentales, esto es, que están referidos a algún objeto y, por ende, representado de alguna forma (Bosch, 2011). Diversos autores contemporáneos reconocen la existencia de estas dos dimensiones señaladas. Por ejemplo, Jackendoff (1998) propone los conceptos de “mente fenomenológica” y de “mente computacional”. Chalmers diferencia entre un concepto fenoménico de mente, “la mente como experiencia consciente y el de un estado mental como estado mental conscientemente experimentado” (Chalmers, 1999, p. 35), y de un concepto que denomina psicológico, “el concepto de mente como base causal o explicativa de la conducta” (Chalmers, 1999, p. 35). Asimismo, destaca que el concepto fenoménico apunta aquello que es medular de la consciencia. Cercano a Chalmers, Searle es aún más extremo señalando que lo que caracteriza a la consciencia (o la mente) es justamente su carácter fenoménico y todos los fenómenos conscientes corresponden a experiencias cualitativas, subjetivas y, por ende, todos corresponden a *qualia*⁴ (Searle, 2017). En relación a esta discusión, es interesante el aporte de Horgan y Tienson (2002), quienes rechazan frontalmente el “separatismo” entre ambos aspectos. Es así como, consecuentemente con estos antecedentes, en este trabajo consideraremos como dimensión representacional aquellas propiedades mentales que hacen referencia directa al mundo (por ejemplo, cuando pensamos en el paisaje del sur de Chile podemos hacerlo en relación a sus lagos, volcanes, bosques y otras características “objetivas” de dicha región); y, por otra parte, entenderemos que la dimensión fenomenológica está caracterizada por aquellas propiedades que cualifican los diferentes estados mentales (por ejemplo, la fascinación y la experiencia casi mística que suele embargar a quien contempla el verdor y la frescura del paisaje sureño).

Otra distinción útil para efectos de este trabajo es aquella que se realiza entre conocimiento en “perspectiva de tercera persona” y en “perspectiva de primera persona” (Searle, 2005). La primera hace referencia al intento de despojarse de toda subjetividad, siendo compatible con las ciencias naturales pues sus objetos de estudios son “hechos brutos” y su existencia no depende de un sujeto consciente. Sin embargo, la “perspectiva de tercera persona” es incompatible con el estudio de los estados mentales pues la existencia de éstos sí depende de un sujeto que los experimenta (Searle, 2005). En adelante, recurriremos a estas dos distinciones para orientar este análisis.

⁴ El término “*qualia*” (plural de “*quale*”) fue propuesto por C. I. Lewis en 1929. Se refiere a las propiedades cualitativas de los estados mentales los cuales han sido caracterizados como estados reales y de acceso exclusivo por parte de quien los experimenta (De Brigard, 2017).

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

Pese a la gran diversidad de teorías y tradiciones que buscan explicar las emociones (Scarantino, 2015) es posible afirmar que la comprensión de estos afectos ha estado fuertemente influida por la tensión entre naturaleza y cultura que ha caracterizado el estudio del comportamiento humano. Es así como, la investigación sobre este fenómeno ha ido transitando durante las últimas cinco décadas desde una posición eminentemente biologicista a otra de tipo psicológica. En los años setenta surgieron aproximaciones innatistas centradas en lo que se suele denominar como el componente “reactivo” o “conductual” de las emociones (Ekman y Friesen, 1971; Ekman y Oster, 1979). Posteriormente dichas propuestas fueron cuestionadas por una gran cantidad de trabajos que documentaron el carácter social y cultural de estos estados mentales (p.e. Belli, 2011; Boiger *et al.*, 2018; Gendron *et al.*, 2014; Lim, 2016; Mascolo *et al.*, 2003). Paralelamente la investigación sobre este fenómeno ha sido abordada tanto por la neurociencia (p.e. Damasio, 1999; Le Doux, 1998) como por aproximaciones “cognitivas” (p.e. Solomon, 1976; Lazarus, 1991). Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido una evidencia importante que muestra que estos estados mentales corresponden a construcciones psicológicas condicionadas, por cierto, por los contextos socioculturales (Barrett y Russell, 2015; Barrett, 2018). Sobre estos últimos antecedentes profundizaremos más adelante.

Por otra parte, es importante señalar que la coexistencia en la literatura de diferentes aproximaciones como las mencionadas en el párrafo anterior hace que este campo sea difícil de asimilar. A lo anterior habría que agregar la amplitud con que en ocasiones se utiliza la categoría “afectividad”. Al respecto, creemos conveniente señalar que la palabra “afecto” hace referencia a una amplia variedad de estados mentales de naturaleza cualitativa tales como los estados de ánimo, la motivación, los sentimientos o las emociones (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Sin embargo, no es extraño encontrar los términos “emoción” o “emocional” utilizados como sinónimo de “afecto” o “afectivo” respectivamente (p.e. Oatley, 2004; Sroufe, 2000) cuestión que puede inducir a confusión. Además, el significado gramatical de los términos “afecto” o “afectivo” refiere especialmente a reacciones como el cariño, el amor o similares, acepción que también ha sido utilizada en la literatura psicológica.

Pese a lo anterior, es posible observar coincidencia en relación a varios elementos que caracterizan a las emociones. Éstas pueden ser descritas como hechos mentales que: a) tienen una breve duración y mayor intensidad en comparación a otros afectos (Ekman, 1992; Linnenbrink & Pintrich, 2002); b) por estar compuesta por dos dimensiones: valencia e intensidad (Barret, 2018); c) por surgir de manera espontánea (Le Doux, 1998); d) porque se experimentan en el cuerpo (Damasio, 1999; Fuchs, 2013; James, 1884; Nummenmaa *et al.*, 2014); e) por manifestarse con diferente grado de consciencia (Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990); y f) porque cuentan con intencionalidad (Barrett *et al.*, 2007; Russell, 2009).

Hechas estas precisiones, a continuación nos detendremos en una de las teorías más recientes sobre las emociones que ha cobrado fuerza con base en la evidencia.

2.3. LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA

Para comprender esta teoría es importante considerar que en nuestra cultura se encuentra arraigada la idea de que las emociones son fenómenos discretos y claramente distintos a otros fenómenos mentales. De la misma forma que en relación al “mundo externo” hacemos

la diferencia entre una “montaña” y un “elefante”, en el “mundo interno” distinguimos entre, por ejemplo, una “emoción” y un “pensamiento”. Esta forma de entender la mente, arraigada al sentido común desde hace milenios, corresponde a una teoría intuitiva, de tradición esencialista, denominada “teoría de las facultades”, que concibe la mente como una colección de facultades separadas e independientes entre sí cuyas características particulares son innatas o genéticas. Sin embargo, existe una segunda teoría intuitiva, no tan conocida, denominada como la “construcción psicológica” que plantea que los diversos fenómenos mentales surgen producto de elementos comunes o de “dominio general” (Barrett & Russell, 2015; Barrett, 2018).

En un extenso proceso de investigación se ha obtenido una robusta evidencia de que no existen “huellas” o marcadores (faciales, cerebrales, neuronales u otros) que permitan a cualquier observador identificar emociones, ya sea propias o de otra persona, concluyéndose que estos estados mentales carecen de una realidad objetiva⁵ (Barrett, 2004, 2006, 2017, 2018; Barrett *et al.*, 2007; Barrett y Russell, 2015; Duncan y Barrett, 2007). A diferencia de lo que se suponía, se ha encontrado que no existe homogeneidad en el surgimiento de emociones sino todo lo contrario: lo que hay es una amplia variabilidad.

Para entender esta variabilidad es importante considerar que el cerebro funciona como un simulador que realiza predicciones. Para lograrlo, utiliza un “sistema de conceptualización” desarrollado desde los primeros años de vida fruto de la interacción que cada persona sostiene con su contexto más cercano. Dicho sistema constituye la principal herramienta para otorgar significado a las entradas sensoriales que producen los exteroceptores lo cual permite, en último término, predecir (y explicar) lo que está ocurriendo momento a momento en el medio externo (Barrett, 2018). A su vez, el cerebro también organiza y le da sentido a la información que proviene de aquellas sensaciones que se activan en el cuerpo fruto de su movimiento voluntario e involuntario. Este tipo de señales son producidas por una “red interoceptiva”, intrínseca al cerebro y análoga a aquellas producidas por nuestros exteroceptores y que, como resumen, arrojan información sobre el nivel de agrado o desagrado que se está experimentando en cada momento. Técnicamente, esta actividad global se ha denominado como “afecto nuclear” (“core affect”) el cual puede ser caracterizado por las dimensiones “valencia” e “intensidad” (Barrett, 2018; Barrett y Russell, 2015). El sistema de conceptualización realiza los mismos procesos de predicción y contraste que se han descrito anteriormente para el medio externo. Es decir, en su funcionamiento por defecto el cerebro simula sensaciones en función del sistema de conceptualización que hemos conformado durante nuestra historia y en función de lo que está ocurriendo en cada escenario que vivimos (Barrett, 2018).

Cabe destacar que pese a que ambos tipos de señales descritas actúan de manera integrada, la mayor parte de la veces la interocepción influye más que la exterocepción en la interpretación que hacemos del mundo y, por ende, en la manera como nos comportamos (Barrett, 2018). Por ejemplo, podemos percibir un perro como un ser amigable y cariñoso o bien percibirlo como peligroso y amenazante, dependiendo de nuestra experiencia con este tipo de animales. Asimismo, esta teoría plantea de manera congruente a lo propuesto por Damasio (1999) que el afecto está en la base de las decisiones que tomamos (Barrett,

⁵ Al respecto se ha hecho referencia a la “paradoja de la emoción”, esto es, que mientras la ciencia no ha logrado encontrar datos objetivos que respalden la existencia de las emociones, las personas en cambio sí pueden reconocerlas con facilidad (Barrett, 2006).

2018). Así, “El cerebro humano está estructurado anatómicamente para que ninguna decisión o acción pueda estar libre de la interocepción y del afecto, sea cual sea la ficción que nos contemos sobre lo racionales que somos” (Barrett, 2018, p. 113). Debido a esto, se plantea que la actividad interpretativa es solo un subproducto del afecto. Como ejemplo de lo anterior, Barrett hace referencia a que cuando nuestra consciencia no cuenta con explicaciones sobre las sensaciones de agrado o desagrado que experimentamos (afecto), “proyectamos” dicha información al mundo externo, interpretándola como proveniente de éste y no en función del estado interno como efectivamente ocurre. Tal fenómeno ha sido denominado como “realismo afectivo” y se caracteriza por hacernos pensar que los eventos del mundo son en sí mismos negativos o positivos y no como consecuencia de nuestro estado efectivo (Barrett, 2018). Es en este mismo sentido que resulta difícil establecer una dicotomía entre “cognición” y “afecto”.

Desde esta teoría, las emociones están lejos de ser entendidas como fenómenos discretos y objetivos que “surgen” en reacción a algún estímulo del medio. Éstas constituyen predicciones sobre la “realidad” las cuales son efectuadas por el sistema de conceptualización, recurriendo a “casos” de emociones que cada persona ha “coleccionado” durante su vida. Por consecuencia, no detectamos emociones en un rostro ni las reconocemos en nosotros en base a una pauta fisiológica. Lo hacemos “prediciendo y explicando el significado de esas sensaciones basándonos en la probabilidad y la experiencia. Esto ocurre cada vez que oímos una palabra de una emoción o nos enfrentamos a una serie de sensaciones” (Barrett, 2018, p. 146). De esta forma, los indicadores “observables” que se suelen utilizar para hacer referencia a una emoción están sujetos a una gran variación. Por este mismo motivo esta teoría considera las emociones como construcciones psicológicas y, por ende, su realidad solo se puede estimar en perspectiva de primera persona. Por último, es importante destacar que en dichas construcciones es posible inferir la presencia de las dos dimensiones que hemos descrito en el apartado anterior.

Por otra parte, el carácter situado y construido de las emociones ha llevado a cuestionar desde esta teoría el uso solo de palabras emocionales para describir estados mentales (Barrett, 2004, 2018; Lieberman, 2019). Las palabras emocionales no representan, tal como suele suponerse, respuestas fisiológicas u otro tipo de reacciones predefinidas ni tampoco determinado tipo de significados, sino que éstas son utilizadas por cada persona en función de los propios aprendizajes idiosincráticos.

2.3.1. Teoría de la emoción construida y los significados

Los significados han pasado a constituirse en un elemento central en el estudio de la cognición (Pozo, 2006) pues permiten entender el comportamiento humano de manera articulada con el contexto socio cultural. Fruto del intercambio con la comunidad a la que se pertenece, las personas elaboran versiones normativas que les permiten entender el mundo y la realidad cultural en que viven. A su vez, estos significados son constantemente revisados y reconstruidos a través de un proceso de negociación con quienes se interactúa cotidianamente. Es decir, los significados permiten que las personas entiendan la realidad en que viven pero, al mismo tiempo, son utilizados como herramientas que permiten transformar dicha realidad (Bruner, 1991). Desde la teoría de la emoción construida, el afecto nuclear está a la base de la generación de los significados. Éste provoca que con apoyo de la conceptualización que nos proporciona nuestra cultura interpretemos una

determinada situación de una forma u otra. Producto de la experiencia, el cerebro maneja un modelo sobre cómo será el mundo en el siguiente instante, para lo cual utiliza conceptos obtenidos de nuestro contexto sociocultural. “En cada momento de vigilia, el cerebro utiliza la experiencia pasada, organizada en forma de conceptos, para guiar nuestros actos y dar significado a nuestras sensaciones” (Barrett, 2018, p. 166). Asimismo:

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

2.4. APORTES DE LA PSICOTERAPIA HUMANISTA

Considerando lo visto hasta ahora resulta fundamental hacer referencia al aporte realizado desde los años sesenta del siglo pasado por el enfoque de psicoterapia denominado comúnmente como “humanista” el cual ha documentado la función de la dimensión fenomenológica sobre el conocimiento de uno mismo y del entorno. Este enfoque ha mostrado la relación entre fenómenos como el sentir, el cuerpo, los significados y la autoconciencia. Para efectos de este trabajo, revisten especial interés la labor realizada por Eugene Gendlin y el aporte de la terapia gestáltica.

Eugene Gendlin ha documentado como a través de la focalización gradual de la atención en ciertas sensaciones corporales (focusing) es posible acceder a contenidos especialmente significativos para quien las experimenta y que antes permanecían velados a la consciencia. Este proceso puede caracterizarse como una mutación que va desde una “sensación sentida” a un “significado” (Gendlin, 1999), es decir, desde una información obtenida a través de un formato sentido corporalmente (dimensión fenomenológica) e implícito, a una de formato simbólico (dimensión representacional) y explícito. Por su parte, la terapia gestáltica pone su acento en el desarrollo de consciencia de uno mismo (autoconciencia) la cual, básicamente, puede fomentarse a través de una actitud orientada a prestar atención en el presente y a lo experimentado en el cuerpo (Naranjo, 1995). Desde esta práctica, se ha visto que el aumento de la autoconciencia promueve el desarrollo de un comportamiento más sano puesto que, dentro de otras cosas, potencia una mayor flexibilidad intra e interpersonal para afrontar los diversos desafíos (Lathner, 1978; Naranjo, 1995). Para comprender este aumento de flexibilidad, es necesario considerar que fruto de experiencias tempranas, vividas principalmente con sus cuidadores, las personas aprenden a dejar fuera de su consciencia algunas señales corporales, perdiendo el “contacto” con el entorno. Esta situación provoca un comportamiento estereotipado y rígido ante episodios análogos a las que originaron el problema. Pese a lo anterior, es posible recuperar el contacto en base al cultivo de la actitud ya descrita (Naranjo, 1995). Bajo esta perspectiva lo que se busca es un aprendizaje específico que en términos prácticos puede ser fomentado, dentro de otras formas, a través del contacto cara a cara con otra persona que ya ha desarrollado dicha actitud (Naranjo, 1995).

Resumiendo, desde el enfoque humanista se ha documentado la estrecha conexión entre aspectos propios de la dimensión fenomenológica con aquellos propios de la dimensión representacional. Por otra parte, se ha entregado evidencia sobre los beneficios de la atención

al presente y la experiencia sentida corporalmente para el bienestar individual. Es así como, la atención precisa de las sensaciones sentidas en tiempo presente constituye un método y un indicador para lograr los objetivos deseados (Lathner, 1978; Naranjo, 1995). Cabe destacar finalmente que procesos análogos a los que hemos hecho mención en este apartado han sido foco de interés en la actualidad (Arnold *et al.*, 2019; Price & Hooven, 2018).

2.5. CONOCIMIENTO, TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA Y EL ENFOQUE HUMANISTA

Tanto la teoría de la emoción construida como los enfoques terapéuticos revisados identifican, en relación al ámbito afectivo en general y a las emociones en particular, una íntima articulación entre sensaciones corporales y significados. Sin embargo, ambas posiciones son muy diferentes entre sí. La teoría de la emoción construida entrega una explicación sobre estos estados mentales en “perspectiva de tercera persona”. A través de esta teoría podemos conocer representacionalmente y de manera “objetiva” cómo el cerebro construye una emoción. Por su parte, las corrientes terapéuticas mencionadas fomentan un conocimiento que contribuye a que las personas reconozcan su experiencia sentida y en “perspectiva de primera persona”. No obstante lo anterior, la teoría de la emoción construida ha logrado dilucidar que la existencia de estos estados mentales es subjetiva y por ende solo se puede acceder a éstas en perspectiva de primera persona. Esta situación genera un nudo difícil de desatar puesto que, para conocer científicamente una emoción, en perspectiva de tercera persona, es necesario recurrir primero a reportes realizados en perspectiva de primera persona. Es así como en el intento de explorar estos estados mentales se tensionan dos formas contrapuestas de concebir el conocimiento: una que prevalece y que es hegemónica en nuestra cultura, y otra sobre la cual solamente durante el último tiempo hemos comenzado a prestarle atención de manera sistemática (p.e. Berman, 1987; Damasio, 1999; Gardner, 2016; Lara y Enciso, 2013; Salovey & Mayer, 1990; Varela, 2000). Sin embargo, las posibilidades de una aproximación en “perspectiva de tercera persona” son diametralmente diferentes a las de una aproximación en “perspectiva de primera persona”. En este sentido, es preciso preguntarse ¿Qué tipo de conocimiento sobre las emociones podría traer beneficios directos para el trabajo de los profesores?, ¿Un conocimiento en “perspectiva de tercera persona” que les permita comprender cómo el cerebro construye estos estados mentales; o un conocimiento que favorezca a que los docentes reconozcan en “perspectiva de primera persona” sus propias emociones, de tal forma que puedan utilizarlas para comprender y manejar de mejor forma los distintos eventos que ocurren en su trabajo? Y si concordamos con la segunda alternativa, ¿De qué forma la investigación podría contribuir a este propósito?

3. EMOCIONES DE PROFESORES A LA LUZ DE LA FILOSOFÍA DE LA MENTE, LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA Y LA PSICOTERAPIA HUMANISTA

Tal como hemos visto, las emociones pueden ser entendidas como predicciones constituidas por “configuraciones” o “totalidades” subjetivas de naturaleza representacional/fenomenológica. Representacional, porque éstas siempre son interpretaciones “sobre algo” y fenomenológica porque a la base de estos estados mentales hay una información cualitativa que se siente. Sin embargo, es importante destacar desde la perspectiva de quien

vivencia una emoción (en “perspectiva de primera persona”) el corazón de estos afectos es de tipo fenomenológico, ya que éstos son construidos a partir de sensaciones que de manera implícita o explícita se sienten en el cuerpo (afecto nuclear).

Sin embargo, la indagación realizada en este campo no ha profundizado de manera equilibrada en los elementos representacionales y fenomenológicos de las emociones de los profesores. Por una parte, las investigaciones llevadas adelante bajo un enfoque cualitativo se han focalizado principalmente en elementos propios de la dimensión representacional, es decir, en los significados o interpretaciones asociados a las emociones. Por otra parte, si bien los estudios efectuados desde aproximaciones “cognitivas” asumen que las emociones son “evaluaciones”, éstos no han ahondado en una descripción de lo que aquello implica. Es así como en este campo no se ha desarrollado una indagación pormenorizada de los elementos propios de la dimensión fenomenológica, salvo en muy pocos casos en que se ha explorado sobre la valencia. No se ha ahondado en cuestiones centrales relacionadas con esta dimensión, como, por ejemplo, en las sensaciones y/o experiencia corporal o en la conexión entre estos aspectos y aquellos de orden representacional, cultural, biográfico o de otro tipo. En este sentido es posible plantear que los estudios sobre esta materia han estado marcados por un fuerte “sesgo representacional”, una omisión que ha impedido documentar la presencia de la dimensión característica de estos estados mentales.

Con la expresión “sesgo representacional” no hacemos referencia a las restricciones que emanan de las características representacionales propias del lenguaje y del discurso para estudiar los afectos, cuyo desafío metodológico ha sido asumido por el “giro afectivo” (Lara y Enciso, 2013). Por otra parte, la explicación última de este sesgo no debiera buscarse en el ámbito educativo sino muy posiblemente en la concepción de la mente como computación de símbolos fomentada por el cognitivismo (Gardner, 1987; Varela, 2000); o incluso en la dicotomía entre cuerpo y mente propuesta por el “dualismo cartesiano” (Berman, 1987). De alguna u otra forma, es posible pensar que estas concepciones continúan ejerciendo influencia pese al lugar protagónico que los actuales postulados sobre la actividad mental o la construcción de la realidad otorgan a la fenomenología y al cuerpo (Varela, 2000; Bourdieu, 1977).

A su vez, resulta razonable plantear que esta manera parcial de estudiar las emociones de los profesores se ha visto favorecida, independientemente del enfoque que se ha utilizado, por el uso de palabras emocionales (pe. “pena”, “rabia”, “emociones”) como única manera para describirlas, situación que incluso ha llevado a señalar que estos trabajos tratan solo sobre el “vocabulario emocional” de los participantes (Saric, 2015). Es muy posible que esta práctica se explique porque en los investigadores predomina la “teoría de las facultades” y suponen que las emociones son hechos que tienen una realidad objetiva. Como sea, la utilización de esta manera de describir estos afectos ha sido un impedimento para poder documentar las dos dimensiones que hemos descrito. Dicha práctica se extiende hacia otras líneas de investigaciones afines, tal como ocurre por ejemplo con aquéllas sobre inteligencia emocional, regulación emocional y labor emocional cuyos estudios psicométricos utilizan reactivos elaborados en función de palabras emocionales. Es el caso de la Escala TTMS-24 de Salovey y Mayer traducida al castellano (Espinoza-Venegas y cols., 2015) que incluye afirmaciones como: “A veces puedo decir cuáles son mis emociones” o “Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida”.

La utilización de etiquetas como forma exclusiva de describir estos afectos ha sido un obstáculo para que los investigadores puedan documentar las dos dimensiones de la mente.

Dejar atrás dicha práctica permitiría mostrar el efecto que juega la fenomenología en la actividad docente y, particularmente, el lugar que le cabe en ésta al cuerpo experimentado. Un ámbito de la actividad mental sobre el cual la formación inicial solo se ha aproximado parcialmente pese a la relevancia que es posible estimar para cuestiones tan concretas como la gestión que se realiza en aula, las relaciones con los estudiantes o la salud mental de los profesores o bien para de aspectos como la pedagogía contemplativa (Winans & Dorman, 2016), la pedagogía crítica (McLaren, 2005), el desarrollo de la autoconsciencia (Naranjo, 1995).

Es importante relevar que existen diversos trabajos en el área educativa, realizados bajo una comprensión fenomenológica, que estudian el cuerpo en función de cómo éste es percibido en el espacio interpersonal, gestual o no verbalmente; o bien, a través de lo que se ha denominado como corporeidad, es decir, en relación a una sensibilidad que, de manera amplia, articula al cuerpo con el sujeto y la cultura (Alibali & Nathan, 2012; Arévalo e Hidalgo, 2015; Bolívar *et al.*, 2016; Elbaz-Luwisch, 2004; González-Calvo & Martínez-Álvarez, 2018). Sin embargo, tales aproximaciones no coinciden necesariamente con la forma en que lo hemos planteado en este trabajo, es decir, en base a la experiencia sentida, “interoceptivamente”.

No obstante lo anterior, y como una forma de aproximarnos un poco más a lo que estamos planteando, resulta interesante hacer referencia al trabajo realizado por Estola y Elbaz-Luwisch (2003), sobre las narrativas que los profesores realizan de sus cuerpos. Estas investigadoras plantean que la enseñanza es en sí misma una práctica encarnada (“embodied activity”)⁶ y que el postmodernismo comete el mismo error que el dualismo cartesiano al reducir el cuerpo solo al discurso, es decir, separando cuerpo y mente. Dentro de sus resultados destaca lo que ellas denominaron como “posición de escucharse a uno mismo” la cual muestra que durante la enseñanza los maestros suelen entender ciertas cuestiones de manera corporal antes de hacerlo a nivel conceptual. A ello las autoras denominan como escuchar las “voces del cuerpo” señalando, además, que estas “voces” le permiten no solo “escucharse a sí mismo” sino también a los demás. Es justamente sobre este punto que la investigación en emociones de profesores no ha incursionado en profundidad. Cabe destacar que en dicho estudio los participantes solían utilizar expresiones metafóricas para describir lo que sentían.

La descripción del cuerpo experimentado es infrecuente en los estudios sobre emociones de profesores y cuando así ocurre es común que sea reportada de esa manera, sin que los entrevistadores busquen mayor precisión. Así, por ejemplo, Hargreaves (2001, p. 1073) muestra que un profesor señaló “sentir que la adrenalina comenzaba a subir” para describir su rabia. En otro estudio una profesora describe que la excesiva demanda de los estudiantes provocaba que los “pelos se le pusieran de punta” y que ante tales situaciones las cosas negativas parecieran ser del “porte de una montaña” (Estola & Syrjälä, 2002, p. 60). Asimismo, en otra investigación observamos la expresión “esto es como darse contra la pared” para hacer referencia a la frustración experimentada por una profesora en un contexto de trabajo con la diversidad (Poblete-Christie *et al.*, 2019, p. 4). Por último, es destacable que la misma expresión “escuchar las voces del cuerpo” adoptada por las

⁶ La expresión “embodied activity” refiere necesariamente al término “embodiment” (cognición corporizada), el cual apunta a diversas aproximaciones que buscan superar los supuestos representacionales instalados por el cognitivismo, planteando que la actividad mental excede los límites del individuo, se despliega de manera situada y donde el cuerpo cumple un rol fundamental (Gardner, 1987; Varela, 2000).

autoras del trabajo que hemos descrito es también una metáfora (Estola y Elbaz-Luwisch, 2003, p. 714).

Aunque en el ámbito educativo el lenguaje metafórico ha sido objeto de análisis para estudiar la experiencia emocional (Mellado *et al.*, 2013), pensamos que éste no es del todo compatible con la lógica de nuestro planteamiento. Si bien este tipo de expresiones pueden ser de utilidad para una primera aproximación, una descripción concreta permite mostrar de manera precisa las sensaciones que se sienten en el curso de una emoción. Tal como se ha documentado desde la psicoterapia humanista, la atención al cuerpo experimentado contribuye al reconocimiento de sensaciones, lo cual además favorece la construcción de descripciones precisas sobre éstas. Asimismo, cuando las personas “hacen contacto” con lo que experimentan pueden comprender con facilidad el motivo de lo que sienten. Es decir, acceden más fácilmente a los significados que están en el origen de lo que sienten (Naranjo, 1995) y que suele cursar fuera de la consciencia. En este sentido, el focusing de Gendlin (1999) puede entenderse como una descripción metódica sobre cómo funcionan las “voces del cuerpo” referidas por Estola y Elbaz-Luwisch (2003), mostrando que, literalmente, el cuerpo no tiene “voz” ni tampoco “habla”. Y en el caso específico de la vivencia emocional, que las señales entregadas por el cuerpo pueden informar más que solo sobre el nivel de agrado o desagrado que se experimenta. A su vez, cuando las personas identifican en el “aquí y el ahora” los significados que surgen con sus emociones están en condiciones de “confirmar” o “cuestionar” instantáneamente, a través de reacciones no verbales, la información que pueden llegar a “transmitir” sobre tales interpretaciones (Naranjo, 1995). Y para realizar aquello recurren a procesos que la literatura ha descrito como regulación emocional (Gross, 1999) y/o labor emocional (Hochschild, 2008), ambas maniobras que evidentemente tienen consecuencias sustantivas sobre el trabajo educativo. Al respecto, resulta interesante el planteamiento de Tsang (2014), cuyo trabajo si bien apunta a los efectos emocionales que tienen las políticas de rendición de cuentas sobre los docentes, ha señalado que las emociones de dichos actores no deben ser entendidas solo en base a tales factores sino también en relación a otros de orden individual, rescatando su carácter construido y la condición de los profesores como agentes reflexivos. Asimismo, señala que para lograr una aproximación acabada es necesario considerar la habilidad de los docentes para actuar sobre tales afectos. Es justamente en esta línea que el direccionamiento de la atención al cuerpo experimentado es una forma viable para lograr descripciones detalladas de las emociones que experimentan los profesores así como también de las maniobras que realizan sobre estas últimas. Cabe recordar que el nivel de detalle con que las personas describen sus emociones es objeto de interés hoy en día en el contexto de la psicología básica, utilizando para ello al concepto de “granularidad emocional” o “diferenciación emocional”, observándose, por ejemplo, que esta variable está negativamente relacionada con el despliegue de estrategias desadaptativas ante altos niveles de angustia (Kashdan *et al.*, 2015) y positivamente relacionada con la predicción de bienestar personal (Lennarz *et al.*, 2018). Por último, resulta pertinente consignar el aporte metodológico que ha surgido bajo el alero de la neurofenomenología para explorar en detalle, (“de manera microfenomenológica”), el tipo de registros a los que estamos haciendo referencia (Valenzuela, 2017).

Finalmente, es importante relevar que la descripción de los aspectos fenomenológicos y corporales permitiría documentar el “tipo de conocimiento” al que es posible acceder a través de estos afectos. Esta inquietud ha sido planteada de alguna u otra forma a través de

conceptos como “conocimiento emocional” (Zembylas, 2005a), “comprensión emocional” (Denzin, 1984 en Hargreaves, 1998a), “profesor intuitivo” (Atkinson y Claxton, 2010), entre otros. Tal como lo hemos sugerido más arriba, dicho “tipo de conocimiento” consiste en la habilidad para recurrir a las sensaciones corporales contenidas en las emociones como manera de acceder a los significados que están en su centro, lo cual además, permite ejercer un control voluntario sobre la expresión de dichos afectos y sobre la disposición a la acción que automáticamente éstos producen. Se trata de un tipo conocimiento cuya principal diferencia con la actividad representacional propia de pensamiento es de “formato” y no de “contenido”. Además, es principalmente de naturaleza procedimental y, en el sentido científico más tradicional, “empírico”, pues surge a la consciencia a partir de sensaciones. Adicionalmente a lo señalado y considerando la función que cumple la sensorialidad sobre este “tipo de conocimiento”, resulta importante destacar que éste se encuentra fuertemente emparentado con el “conocimiento en la acción” descrito por Donald Schön (2010) el cual constituye la base para la formación de profesores reflexivos (Perrenoud, 2010). Es así como, resulta razonable estimar que la descripción de los aspectos que hemos señalado podría contribuir a documentar la función epistémica que cumplen las emociones en la labor pedagógica y el malestar o bienestar que experimentan los profesores en su trabajo (Cornejo, 2012; Tsang, 2014).

4. CONCLUSIONES

La reflexión que hemos realizado ha permitido analizar el trabajo investigativo efectuado en torno a las emociones de los profesores. Si bien se trata de un campo amplio y sobre el cual existe un trabajo sostenido y creciente desde hace un poco más de dos décadas, éste análisis ha documentado un desfase importante que existe entre esta área y lo avanzado en un contexto más amplio en torno a la comprensión de las emociones. Considerando el marco conceptual utilizado, ha sido posible mostrar la presencia de un sesgo representacional, transversal a los diferentes enfoques que han abordado el tema, que impide profundizar en el elemento nuclear que caracteriza a la experiencia emocional, cual es la fenomenología y la experiencia corporal. A nuestro juicio se trata de un problema que obstaculiza de manera importante la comprensión de estos estados mentales cuyo influjo es central para la actividad que realizan las y los profesores. Por último, es importante destacar que el análisis que hemos realizado ha permitido exponer dos cuestiones estrechamente relacionadas entre sí y que a nuestro entender no han sido totalmente resueltas: la descripción detallada de las emociones de profesores y la caracterización del tipo conocimiento que éstas pueden llegar a propiciar. Finalmente, cabe destacar que la propuesta que hemos sugerido no pretende retratar la fenomenología propiamente tal de estos afectos puesto que dicha dimensión se encuentra “encriptada” en la subjetividad de los profesores. Tampoco desconoce el influjo que ejerce el entorno cultural sobre estos estados mentales sino que más bien busca enriquecer su descripción mostrando su carácter “encarnado”. Lo que sí pretende es ampliar los parámetros que se han utilizado en este campo para caracterizar dicha vivencia, un desafío que aspira en último término a disminuir la brecha que separa al sistema educativo de un tipo de conocimiento que consideramos prioritario para nuestra época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>
- Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2015). Corporalidad docente: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2) 162-179. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015>
- Arnold, A., Winkelman P. & Dobkins, K. (2019). Interoception and Social Connection. *Frontiers in Pshychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02589>
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Barrett, L. & Russell, J. (2015). *The Psychological construction of emotion*. The Guilford Press.
- 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>
- _____. (2006). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- _____. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 12(1), 1-23. <https://academic.oup.com/scan/article/12/1/1/2823712>
- _____. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Barrett, L., Mesquita, B., Ochsner, K. & Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology* (56), 373-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Belli, S. (2011). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42. <http://psicologiasocial.uab.es/ca/user/54>
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. Cuatro Vientos.
- Boiger, M., Ceulemans, E., Leersnyder, de J., Uchida, Y., Norasakkunkit., V. y Mesquita, B., (2018). Beyond essentialism: Cultural differences in emotions revisited. *Emotion*, 18(8), 1142-1162. <https://doi.org/10.1037/emo0000390>
- Bolívar, O., Castro, J, Díaz, G. y Peñalosa, C. (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*. [Tesis de Magíster, Universidad Pedagógica Nacional], Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/812>
- Bosch, M. (2011). La intencionalidad que recuperó Bretano, *Actes del Primer Congrès Català de Filosofia*. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Filosofia. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000221/00000066.pdf>
- Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur le perception sociale du corps. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, 51-54. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1977_num_14_1_2554
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bullough, R. & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching*, 15(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/13540600902875324>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente. Un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chalmers, D. (1998/1999). *La mente consciente. En busca de una teoría fundamental*. Gedisa.

- Chen, J. (2015). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- _____. (2019). Research Review on Teacher Emotion in Asia Between 1988 and 2017: Research Topics, Research Types, and Research Methods. *Frontiers in Psychology*, 10, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Day & Chi-Kin Lee (2011). *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. Springer.
- De Brigard, F. (2017). El problema de la conciencia para la filosofía de la mente y de la psiquiatría. *Ideas y Valores*, 66(3), 15-45. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n3Supl.65652>
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- Duncan, S. & Barrett, L. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and Emotion*, 21(6), 1184-1211. <https://doi.org/10.1080/02699930701437931>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, (6)3-4, 169-200
- Ekman, P. & Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face of emotions. *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124-129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of Psychology*, 30, 527-574. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.30.020179.002523>
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). How Is Education Possible When There's a Body in the Middle of the Room? *Curriculum Inquiry*, 34(1), 9-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00278.x>
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002) Love, Body and Change: A teacher's narrative reflections, Reflective Practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 3(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/14623940220129870>
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions: En R. Pekrun. & L. Linnenbrik-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions Education*, (pp. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. Goetz, T., Stephens, E., Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. En P. Schutz. & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on the teachers' live* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R. & Goetz, T. (2015). Teaching This Class Drives Me Nuts! - Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions. *PLOS ONE*, 10(6), e0129630. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129630>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- 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>
- Frijda, N. H. (2001). The self and emotions. En Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (Eds.), *Identity and Emotion: Development Through Self-Organization*, (pp. 36-57). Cambridge.
- Fuchs, T. (2013). The Phenomenology of Affectivity. En K.W.M. Fulford, M. Davies, Richard G.T. Gipps, G. Graham, J. Z. Sadler, G. Stanghellini & T. Thornto (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry* (pp. 612-631). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199579563.013.0038>.

- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós.
- _____. (2016). *Estructura de la mente. Teoría de las Inteligencias múltiples*. Fondo de cultura Económica.
- Gendlin, E. (1999). *El focousing en psicoterapia: manual del método experimental*. Paidós.
- Gendron, M., Roberson, D., Vyver, van der J. & Barrett, L. (2014). Cultural relativity in perceiving emotion from vocalizations. *Psychological Science*, 25(4), 911–920. <https://doi.org/10.1177/0956797613517239>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara.
- González-Calvo, G. & 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*, 44(2), 185-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>
- Gross J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- _____. (1998a). 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)
- _____. (1998b). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336, <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz Editores.
- Horgan, T. & Tienson, J. (2002). The Intentionality of Phenomenology and the Phenomenology of Intentionality. En D. J. Chalmers (Ed.), *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings* (pp. 520-533). Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (1998). *La consciencia y la mente computacional*. Visor.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205. <https://www.jstor.org/stable/2246769?seq=1>
- Kashdan, T. Barrett, L. & McKnight, P. (2015). Unpacking Emotion Differentiation: Transforming Unpleasant Experience by Perceiving Distinctions in Negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1) 10–16. <https://doi.org/10.1177/0963721414550708>
- 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>
- Lara, A. & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(3), 101–119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lathner, J. (1978). *Fundamentos de la Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Le Doux, J. (1998). *The Emotional Brain*. Touchtone.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1515726>
- Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002) Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model, *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2

- Mascolo, M., Fischer, K., y Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. En R. J. Davidson, K. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Science* (pp. 375-408). Oxford University Press.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49), 13-38. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
- Mellado, L., Bermejo, M., Fajardo, M. y Borrachero, A. (2013). Las metáforas emocionales de los estudiantes de educación primaria y educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 281-290. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058022.pdf>
- Naranjo, C. (1995). *La vieja y la novísima gestalt. Actitud y práctica*. La Llave.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- Oatley, K. (2004). *Emotions: A Brief History*. Blackwell Publishing.
- Pekrun, R. & Linnenbrik-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions Education*. Routledge.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pozo, J. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata.
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- 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>
- Russell, J. (2009). Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition and emotion*, 23(7), 1259-1283. <https://doi.org/10.1080/02699930902809375>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 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/
- Scarantino, A. (2015). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science. En L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Havilant-Jones (Eds.), *Handbook of emotion* (pp. 3- 48). Guilford Express.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. 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*. Paidós.
- _____. (2017). *El misterio de la consciencia*. Paidós.
- Solomon, R. (1976). *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotion*. Anchor Press, Doubleday.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. University Press.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

- 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., Vásquez-Rosati, A. & Riegler, A. (2017). Building a Science of Experience: Neurophenomenology and Related Disciplines. *Constructivist Foundation*, 12(2), 132-138. <https://constructivist.info/12/2>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Winans, A. & Dorman, E. (2016). Contemplative Engagement with Emotion: Embodied Strategies for Transformation and Change. En M. Zembylas & P. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 95-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1
- 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. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- _____. (2005a). 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>
- _____. (2005b). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- 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