

LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONCEPCIONES Y DESAFÍOS DESDE LA VISIÓN DE SUS ACTORES

Carolina Hirmas Ready¹ , Tatiana Cisternas León² ,
Joaquín Grez Mansilla³ , Maribel Calderón Soto⁴ 

RESUMEN

Existe consenso respecto del rol crucial de las emociones tanto para el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes como en el trabajo docente. Sin embargo, poco se conoce acerca de cómo se comprende y aborda la dimensión afectiva en la formación inicial de profesores en Chile. Sabemos que los enfoques e interpretaciones de los actores en cuanto a la dimensión afectiva inciden en el modo en el que esta se incorpora en la formación. Por ello, este estudio se propuso conocer las distintas concepciones por parte de formadores, estudiantes de Pedagogía y directivos de seis programas de Pedagogía General Básica de universidades chilenas. Se concluye que las diversas miradas se concentran en dos enfoques principales: uno de carácter restringido (individual, psicologista y de salud mental) y otro de carácter ampliado, donde la subjetividad afectiva se constituye dentro de interacciones sociales, políticas y culturales que perfilan las concepciones en torno al ejercicio, formación y profesión docente. Esto tiene implicancias en las decisiones curriculares, en la comprensión de lo emocional y su rol en el aprendizaje, en la relación entre formadores y futuros docentes, en el papel de la formación práctica y en las políticas de apoyo y acompañamiento.

Conceptos clave: afectividad, educación emocional, emociones, formación inicial de profesores, formadores de docentes, profesión docente.

THE AFFECTIVE DIMENSION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: CONCEPTIONS AND CHALLENGES FROM THE PERSPECTIVE OF ITS ACTORS

ABSTRACT

There is consensus regarding the crucial role of emotions both in students' learning and development and in teaching work. However, little is known about how the affective dimension is understood and addressed in pre-service teacher education in Chile. It is known that actors' approaches to and interpretations of the affective dimension influence the way in which it is incorporated in teacher education. Therefore, this study aimed to explore the different conceptions

¹ Investigadora independiente, Santiago, Chile. Contacto: chirmas@gmail.com

² Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, Santiago, Chile. Contacto: tatianacisternasleon@gmail.com

³ Investigador independiente, Santiago, Chile. Contacto: joaquinrezm@gmail.com

⁴ Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile. Contacto: maribel.calderon@ubo.cl

held by teacher educators, pedagogy students, and program directors across six elementary education teacher training programs at Chilean universities. The findings indicate that these diverse views cluster into two main perspectives. One is of a restricted nature, focusing on the individual, psychological aspects, and mental health; the other is broader, conceiving affective subjectivity as emerging from social, political, and cultural interactions, which shape conceptions of teaching practice, teacher education, and the teaching profession. These perspectives have implications for curricular decisions, understanding emotions and their role in learning, the relationship between teacher educators and future teachers, practical training, and support and mentoring policies.

Key Concepts: Affectivity, Emotions, Pre-service Teacher Education, Teacher Education, Teacher Educators, Teaching Profession.

Introducción

Desde hace décadas se ha construido evidencia que sostiene la relevancia de las emociones en distintos ámbitos del quehacer docente: las decisiones pedagógicas, la calidad de los aprendizajes, las relaciones con las y los estudiantes, el desarrollo de su identidad profesional y su bienestar laboral (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). En efecto, el trabajo docente se ha descrito como una intensa actividad emocional (Bellocchi, 2019; Cornejo et al., 2020; Flores y Day, 2006) y también como una labor que demanda importantes procesos de gestión emocional (Barrientos et al., 2019; Hochschild, 1983/2012). Diversos estudios dan cuenta de cómo las y los docentes emplean un enorme esfuerzo, energía y tiempo en expresar y gestionar sus emociones y lidiar con las de sus estudiantes, colegas y familiares (Cornejo et al., 2021b; Hargreaves, 1998; Mora et al., 2022; Oplatka, 2009). Asimismo, se ha descrito que los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes ejercen una influencia significativa en los resultados educativos, personales y sociales (Berger et al., 2016; Hirmas et al., 2021; López-López y Lagos, 2021).

Sin embargo, el profesorado suele señalar que no se siente preparado para trabajar las temáticas emocionales que emergen en las aulas y percibe que en su formación inicial y continua tampoco ha sido un ámbito desarrollado (Barrientos et al., 2019; Hirmas et al., 2021; Hormazábal, 2022; Navarro et al., 2022). En este sentido, pese al vertiginoso aumento de la investigación en esta área desde hace tres décadas –denominado por algunos autores como un “giro emocional”– (Rosiek & Beghetto, 2009, p. 178), esta se ha dado especialmente en el campo de la educación escolar, mientras que los estudios en torno a la dimensión afectiva en la formación inicial docente (en adelante FID) se encuentran en un período de reciente emergencia y expansión (Bellocchi, 2019; Kelchtermans & Deketelaere, 2016).

Con todo lo anterior, estudiar las concepciones respecto de esta dimensión requiere entender que los afectos y emociones han sido abordadas desde diversas perspectivas. Primeramente, existen términos dispares para aludir a lo afectivo (vivencias, emociones, sentimientos, estados de ánimo, pasiones, afectos, placer,placer, displacer,

experiencias, etc.). Sin embargo, todos los conceptos parecen dirigirse a iluminar un campo similar de la experiencia humana: el sentir (Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Este aspecto del sentir alude a la dimensión subjetiva, cualitativa o experiencial de los afectos, acaso la característica que con mayor facilidad se asocia con lo emocional. Lo sentido, el sentir, la emoción, el afecto o el sentimiento, puede no estar en el centro de la conciencia: en cualquier caso, siempre lo está como fondo o trasfondo de su actividad (Barret, 2017; Damasio, 2022). En este estudio optamos por usar el concepto de lo “afectivo” “socioafectivo” o lo “emocional” como sinónimos, entendiendo que lo afectivo o emocional se constituye en la dinámica de relaciones entre individuos y con el entorno, en el dominio de lo social, y que puede quedar fuera de la “captura de la conciencia reflexiva” (Slaby, 2019 en Abramowski, 2023).

En esta heterogeneidad de concepciones algunos autores refieren tres grandes tradiciones en el estudio de lo afectivo, cada una de las cuales resaltaría uno u otro componente de las emociones:

- a) La mencionada tradición del sentir, que estudia su aspecto subjetivo o cualitativo.
- b) El estudio de la dimensión motivacional de la emoción, que releva el aspecto corporal, fisiológico y comportamental de las experiencias emocionales.
- c) Una tradición evaluativista, que entiende la emoción como cognición valorativa (Scarantino & de Sousa, 2018).

En línea con esta última, las corrientes socioconstructivista e interaccionista entienden que las emociones son experiencias corporalmente sentidas, cargadas de significado, provocadas por interacciones con el mundo material, social y cultural (Hargreaves, 2000; Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Así, el significado de las emociones es socialmente construido y refleja normas culturales que suelen constituir parte del inconsciente social (Kaplan y Arévalos, 2021).

Siguiendo los trabajos de Abramowski (2010; 2023), Bonhomme y Vargas, (2024), Cornejo et al. (2020; 2021a), Ecclestone y Hayes (2009), Kaplan y Arévalos (2021), Menéndez (2018), y Zembylas (2007b) entre otros, esta investigación asume que las múltiples

corrientes en este ámbito pueden agruparse en dos perspectivas distintas en cuanto a la naturaleza y el desarrollo de lo afectivo en la labor educativa. Una de esas miradas se caracteriza por una comprensión más restringida que pone foco en las emociones como una disposición individual, o cualidad psicológica y de salud mental. Por otra parte, una visión más sistémica o integradora, que amplía la mirada de las emociones como construcción de subjetividades en las interacciones sociales y en el intercambio cultural, y como experiencias sociales y políticas, donde la dimensión afectiva se ve interceptada por dinámicas de poder. El enfoque de carácter restringido es dominante en la comprensión de la labor educativa (Menéndez, 2018), haciéndose necesario avanzar hacia una perspectiva más sistémica e integradora, que amplíe la manera en la que se aborda de la dimensión emocional en los programas de Pedagogía.

A partir de estos antecedentes se levanta la problemática que orientó este trabajo. Los enfoques e interpretaciones en torno a la dimensión socioafectiva impactan en el modo en el que esta se incorpora en la FID. Es decir, los arreglos institucionales están marcados por las concepciones de sus actores: directivos, estudiantes y formadores. Por otra parte, si bien la investigación coincide en la necesidad de incorporar la dimensión emocional en la formación inicial del profesorado (Llorent et al., 2020; Navarro et al., 2022; Quiroga et al., 2022; Sánchez, 2019), existen pocos estudios donde podamos reconocer las perspectivas o enfoques de lo afectivo que permean a la FID a partir de las concepciones de sus actores, los desafíos o problemáticas que identifican y las condiciones institucionales que relevan. En el caso de Chile, este también es un campo poco explorado (ver los trabajos de Bächler et al., 2018; Bächler et al., 2020; Cornejo et al., 2020; Ibáñez 2002; Sánchez, 2019) que requiere atención para hacer frente a los desafíos actuales del sistema escolar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020; 2021).

En virtud de estos antecedentes contextuales y conceptuales, el objetivo de esta investigación fue explorar qué perspectivas de lo socioafectivo están presentes en la FID, a partir de las

concepciones⁵ de sus actores y cómo estos visualizan que se responde institucionalmente en los programas al aprendizaje de la docencia, tanto para guiar el desarrollo socioafectivo y cognitivo de las y los escolares, como para el manejo y entendimiento del rol docente, de su propia afectividad e identidad. Focalizamos la mirada en programas de Pedagogía General Básica en seis universidades chilenas.

Focos y perspectivas para estudiar la dimensión afectiva

Como fue señalado en los antecedentes, este trabajo de investigación asume que convertirse en docente es un proceso altamente emocional, de allí que sea también un lugar donde esta dimensión juega un rol significativo (Bellocchi et al., 2016; Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Sin embargo, la dimensión afectiva ha sido conceptualizada desde distintas perspectivas. En efecto, un problema importante en la investigación en torno a las emociones en educación es que no existe un acuerdo respecto de qué constituye una emoción (Zembylas, 2007b). Este mismo autor, distingue tres grandes enfoques teóricos para el estudio de las emociones en educación:

- a) Las emociones como algo privado (enfoques psicodinámicos), una experiencia individual y fisiológica, relacionada con algo que ocurre.
- b) Las emociones como fenómenos socioculturales (enfoques socioconstrucciónistas), que enfatizan su naturaleza situada, dependiente de convicciones o reglas socialmente aprendidas, y con foco en los procesos de construcción.
- c) Una tercera perspectiva (enfoques interaccionistas y performativo) que trasciende las dicotomías (por ejemplo, mente/cuerpo, individual/social) establecidas en las dos anteriores, y que enfatiza el rol que el lenguaje, la performance corporal y la cultura, juegan en la construcción de las experiencias emocionales en el aula.

⁵ Cuando nos referimos a comprensiones, incluimos tanto significados, concepciones, creencias y sentimientos asociados a lo afectivo en relación con la labor docente, como a la manera en la que se aborda esta dimensión en los programas formativos de Pedagogía General Básica.

Considerando lo anterior, podríamos definir las emociones como experiencias corporalmente sentidas, cargadas de significado, provocadas por interacciones con el mundo material, social y cultural (Hargreaves, 2000; Kelchtermans & Deketelaere, 2016), y performativas. Así, el significado de las emociones es socialmente construido y refleja normas culturales, que suelen constituir parte del inconsciente social (Kaplan y Arévalos, 2021) y conducen a determinadas actuaciones. Esta construcción de lo emocional se expresa tanto a nivel macro como microsocial (escuela y aula), lo que conlleva comprender las emociones docentes en el contexto de las instituciones y el sistema social y educativo.

Por otra parte, las emociones han sido estudiadas con distintos focos de análisis. El primero –y más estudiado– profundiza en la afectividad en las y los estudiantes, entendiendo que esta puede desarrollarse como un fin en sí mismo (el llamado “desarrollo socioafectivo”) o como un medio para facilitar aprendizajes. Algunas perspectivas de esta vertiente promueven la educación emocional (Bisquerra y López-Cassá, 2020), el aprendizaje socioemocional (Mahoney et al., 2018), la creación de un clima social escolar adecuado (Ibáñez et al., 2004; Milicic y Aron, 2017), entre otras. Estas orientaciones destacan que el desarrollo de habilidades emocionales se asocia con mayores indicadores de salud mental, empatía y satisfacción ante la vida, así como a menores expresiones de violencia (*bullying*, por ejemplo) y al logro académico (Corcoran et al., 2017). En general, estas propuestas plantean una educación que incorpora nociones asociadas a la inteligencia emocional (Kanesan & Fauzan, 2019) y al bienestar. Quienes estudian la afectividad de las y los escolares como un medio para los aprendizajes, plantean las llamadas “emociones académicas”, entendidas como aquellas que acompañan los procesos de aprendizaje (Lei et al., 2018) y se vinculan al nivel de desempeño/logro académico (Camacho-Morles et al., 2021). Estas consideran las emociones como un fenómeno ubicuo en el aprendizaje, cuya influencia tiene efectos de orden cognitivo, motivacional y comportamental, que influyen tanto en el logro como en el involucramiento (Linnenbrink-Garcia & Wormington, 2019). Por ejemplo, Obergriesser y Stoeger (2020) estudiaron que la emoción del disfrute (*enjoyment*) predice el uso de

estrategias de aprendizaje efectivas. En consonancia con los hallazgos en el campo de las neurociencias que refieren una estrecha relación entre procesos afectivos y cognitivos (Barrett & Russell, 2014), se presenta una concepción construccionista de la mente donde todo proceso educativo tiene su inicio en experiencias emocionales, las cuales pueden ser transformadas en aprendizajes explícitos. Desde aquí, se denominan “emociones como centro” a aquellas que surgen directamente del proceso de aprender un contenido específico y “emociones como contexto”, a aquellas que si bien pueden influir sobre los procesos de aprendizaje, tienen su origen en situaciones diferentes de los contenidos de aprendizaje que se tratan en un momento determinado (Bächler et al., 2020).

Un segundo foco es aquel que se pregunta por la afectividad del profesorado, esto es, indaga en el compromiso y vocación de las y los profesores con su labor (Abramowski, 2015); estudia la relevancia del bienestar docente para su labor cotidiana (Day & Gu Q., 2014); abordan el concepto de la identidad docente (Ávalos, 2013; Flores, 2019); observa el trabajo docente como una labor emocional (Wang et al., 2019); también plantea que el trabajo docente está atravesado por dinámicas y tensiones emocionales en el aula, con sus estudiantes, consigo mismos y con otros colegas y actores de la organización escolar (Abramowski, 2010).

Desde la perspectiva del saber docente respecto de las emociones en la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, Rosiek y Beghetto (2009) aportan el concepto de “andamiaje emocional” al enfatizar en el beneficio de crear un contexto afectivo para el involucramiento en el aprendizaje (ver también Park et al., 2020). Por su parte, Zembylas (2007b) muestra cómo el conocimiento emocional de un docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje es una parte inextricable del ecosistema de conocimiento docente (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK); y denomina “ecología emocional” al: “sistema que consta de muchas fuentes y formas de conocimiento en una relación simbiótica: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico, conocimiento del currículo, conocimiento de los estudiantes, conocimiento emocional, conocimiento de los valores y objetivos educativos, etc.” (p. 356). Según precisa, las interacciones

entre profesores y estudiantes son el núcleo de esta ecología donde distingue tres planos:

- Plano individual: refiere a cómo una o un docente experimenta y expresa su conocimiento emocional en un plano personal.
- Plano relacional: corresponde a cómo la o el docente utiliza el conocimiento emocional en sus relaciones con las y los estudiantes.
- Plano sociopolítico: se trata del conocimiento emocional del contexto institucional y cultural de la escuela y sus influencias en las decisiones y acciones curriculares de cada docente.

Esta perspectiva ecológica ampliaría el marco de referencia del conocimiento docente, trasladando el foco desde las y los docentes (como individuos) a contextos sociales y políticos más amplios de la enseñanza y el aprendizaje.

Un tercer foco, además de la afectividad en las y los estudiantes y de la afectividad del profesorado, subraya la dimensión vincular de la enseñanza en la relación docente-estudiantes y puede conceptualizarse como una intersección entre los dos anteriores. Así, la literatura señala que las emociones percibidas por el estudiantado respecto de sus docentes son relevantes para su trabajo en aula. Se ha mostrado también que la forma en la que el o la docente se relaciona con sus estudiantes predeciría las emociones de estos en la sala de clases (Mainhard et al., 2018). Esta mirada incluye perspectivas que entienden la relación pedagógica profesor-estudiante como centralmente afectiva (Abramowski, 2010; Yang, 2019), que revitaliza y da sentido a la labor docente (Albornoz et al., 2017; Hirmas et al., 2021) y forja su identidad profesional (Abramowski, 2015) y perspectivas que sitúan al profesorado en su calidad de figuras de apego secundarias (Berger et al., 2016).

De este modo, el estudio tuvo a la vista estas aproximaciones para comprender las concepciones presentes en los programas de Pedagogía, asumiendo también que estos desarrollos se ubican en algún punto, más o menos cercano, de una de las dos perspectivas que han sido señaladas en la introducción de este trabajo: se conciben los afectos en un enfoque únicamente individual y psicologista, o

bien, en perspectivas más sistémicas y abiertas, donde se incorpora la cultura y la interacción social como componentes de lo emocional.

Metodología de investigación

La investigación fue de naturaleza exploratoria con enfoque cualitativo para comprender la perspectiva que tienen los actores acerca de la dimensión afectiva en la FID. Los principios que guiaron las decisiones metodológicas de producción y análisis de la información se asientan en las posibilidades que ofrece este enfoque para capturar la complejidad y multidimensionalidad de los procesos y hacer visible la perspectiva de los participantes y su diversidad (Flick, 2012). En consonancia con ello, se utilizó un estudio de casos de tipo instrumental y colectivo, permitiendo que con el análisis de un conjunto de casos se comprenda más integralmente un fenómeno y sus distintas manifestaciones (Stake, 1998).

Participantes

Cada caso refiere a un programa de Pedagogía en Educación General Básica (primaria). Para acceder a ellos se seleccionaron seis universidades chilenas que imparten programas de Pedagogía en Educación Básica bajo criterios que dieran diversidad y variabilidad entre instituciones formadoras: de distintas regiones del país (zona norte: 1; zona centro: 4; y zona sur: 1); de universidades públicas (3) y privadas (3). Todas ellas cuentan con experiencia en FID y duración de sus programas y niveles de acreditación similares.

Mediante un muestreo de criterio, con actores “sensibles” al fenómeno (Flick, 2012) se seleccionó un grupo para cada uno de los seis programas. Así, los participantes, 72 en total, cuentan con distintos niveles de decisión, participación y líneas de formación:

- a) Directoras y directores del programa de Pedagogía, con una visión global del plan de estudio, los procesos formativos, los resultados y desafíos.
- b) Formadoras y formadores de asignatura del plan de estudio vinculado con elementos de la dimensión socioafectiva.

- c) Formadoras y formadores en asignatura del área pedagógica o didáctica.
- d) Formadoras y formadores tutores que acompañan la formación práctica de las y los futuros docentes.
- e) Estudiantes de último año de la carrera con práctica profesional en curso o recién finalizada.

Tabla 1
Síntesis de participantes

Dirección de programa Pedagogía	Formadores de asignatura vinculada al área	Formadores asignatura didáctica o pedagógica	Tutores de práctica	Estudiantes en práctica profesional	Total
6	6	6	6	48	72

Fuente: Elaboración propia.

Estrategias de recolección de información

La información por programa de Pedagogía se recolectó accediendo primeramente a las Direcciones de carrera, posteriormente a sus formadoras y formadores y luego a estudiantes de Pedagogía. Se emplearon entrevistas individuales semiestructuradas para las Direcciones y formadores y la técnica de grupo focal con las y los estudiantes de último año. Ambas técnicas permiten acceder a las visiones, creencias e interpretaciones de la propia experiencia (Kvale, 2012). Para orientar y complementar las entrevistas se revisaron documentos curriculares del plan de estudio (estructura curricular, programas de cursos, perfil de egreso). Cada instrumento fue examinado por expertos y sometido a pilotaje.

Las preguntas de ambos instrumentos buscaron explorar las concepciones de los actores de la formación y su aproximación a perspectivas restringidas o integradoras de lo socioafectivo, es decir, que fragmentan o reducen el papel de los afectos, o bien, se despliegan desde una visión integradora de las emociones, articulándola con la cognición, los contextos relaciones, socioculturales y políticos. Así, se trabajaron cinco dimensiones que dieran cuenta de estas concepciones y sus consecuencias en la organización institucional:

- visión de las y los actores acerca del lugar de las emociones en la escuela;
- significados que las y los actores asocian a la dimensión emocional;
- presencia de lo socioafectivo en el programa de Pedagogía donde participa;
- desafíos del programa formativo en relación con esta dimensión;
- situaciones donde esta dimensión se hace visible durante el proceso de formación y maneras de abordaje.

Cada guion adaptó las preguntas de cada dimensión al tipo de participante.

Consideraciones éticas

El estudio se efectuó resguardando criterios éticos y de confidencialidad. Para eso se gestionaron autorizaciones a nivel de cada universidad, y consentimientos informados para las y los actores participantes, visados por el comité de ética de una de las instituciones ejecutoras. Esto implicó también la devolución de resultados a cada programa formativo, a través de informes de síntesis y recomendaciones.

Procedimiento de análisis

Todas las entrevistas y grupos focales fueron grabados en audio y luego transcritos. La construcción del corpus y análisis de datos combinó procedimientos inductivos, es decir, se generaron códigos desde los datos, y deductivos, esto es, códigos guiados por conceptos que provienen del marco conceptual del estudio. Por tratarse de un diseño de casos de tipo instrumental, el análisis buscó responder a las preguntas de investigación, estableciendo comparaciones dentro de cada caso (entre actores del mismo programa) y entre casos, es decir, entre programas, a fin de establecer regularidades y diferencias respecto de las dimensiones estudiadas. Como criterios de calidad del análisis se siguieron las pautas sugeridas por Gibbs (2013) con procedimientos vinculados con la reflexividad, triangulación entre datos de un mismo programa, entre las y los investigadores del equipo y comprobación de códigos volviendo a las transcripciones.

Resultados

La presentación de los resultados se organiza en dos partes. En la primera se describen las comprensiones comunes y predominantes en los distintos actores en cuanto a la dimensión afectiva. Esto refiere a significados construidos respecto de las emociones y su rol en el contexto educativo en general y en el aprendizaje, así como su papel en el trabajo docente en particular. En la segunda sección se da cuenta de la presencia y los desafíos vinculados a la dimensión afectiva en el programa de estudios, y las implicancias institucionales. En cada sección se vinculan los hallazgos con concepciones más integradoras, abiertas o más individuales y restringidas.

Concepciones de las y los actores de la formación en torno a lo socioafectivo

Visión de las emociones en la escuela

Estudiantes de Pedagogía, formadoras y formadores y directivas y directivos concuerdan al visualizar que existe escasa atención de la dimensión emocional por parte de los agentes educativos. Además, reconocen que las emociones son invisibilizadas y que se priorizan los aprendizajes asociados con los contenidos curriculares/disciplinarios. Como explicación, las y los entrevistados comparten que un factor que influye en esta ausencia son las características estructurales, culturales y un funcionamiento institucional orientado a la competencia y a la rendición de cuentas. Es decir, se concibe que las emociones están presentes en toda actividad humana, y pese a ello son poco visibles en los procesos educativos.

Asimismo, las y los actores de la formación consideran que las emociones han estado históricamente fuera de las escuelas, las que se han construido como espacios para contener o incluso reprimir y no para ser expresadas. Se percibe también que las y los docentes cuentan con poca preparación para abordar e integrar las emociones como parte de su labor. Además, señalan recurrentemente la relación entre la dimensión emocional y las temáticas relativas a la convivencia, la gestión del conflicto, la violencia y la formación ciudadana en las escuelas.

En relación con el aprendizaje, las y los actores plantean que en la escuela se disocia la cognición de emoción y, por lo mismo, no se consideran aspectos afectivos en la gestión pedagógica (por ejemplo, el andamiaje emocional), ni para abordar el currículo y que existe una priorización de la transmisión de contenidos conceptuales, subvalorando el ámbito actitudinal, o los espacios del marco curricular donde se relevan estos elementos (por ejemplo, la educación emocional).

si bien es cierto hemos aprendido de este tema y lo hemos incorporado de alguna manera, sigue habiendo cierta hegemonía de lo “disciplinar” por sobre lo emocional Se sigue mirando lo emocional como una forma “débil” podríamos decir (Entrevista a directivo).

Condiciones del trabajo docente y su importancia en la dimensión afectiva

Emerge en las y los actores una dimensión asociada a las condiciones demandantes del trabajo docente, la necesidad de su desarrollo emocional y el modo en el que construyen los vínculos con sus estudiantes. Se destacan también las malas condiciones laborales en términos de una sobreexigencia, sobrecarga y espacios de trabajo desgastantes y precarios, con falta de tiempo para abordar las situaciones emocionales de las y los estudiantes. Esto es complementado con una visión crítica respecto de las políticas educativas implementadas en los últimos años, donde se percibe que el bienestar docente y de las comunidades educativas no ha sido un foco prioritario. Además, se identifica una visión compartida acerca de la importancia de que las y los docentes se desarrollen emocionalmente, cuenten con herramientas emocionales personales y habilidades sociales o relacionales, pero que estas no se abordan en los espacios laborales ni como parte de la formación inicial ni continua.

Yo diría que las exigencias emocionales son muchas, todos los profesores lo reportan sobre todo en contextos donde es muy complejo. Tengo que relacionarme con mi jefe, mi director, mi coordinador, mis colegas, con las familias... entonces

claramente es demandante la profesión docente y en el aula es muy demandante también por los niños, porque no todos los niños son iguales. Me acuerdo de que llegaba desesperada, agotada a mi casa (. . .) entonces claramente uno se ve muy exigida por el aula (Docente curso Didáctica).

Del mismo modo, existe concordancia en la relevancia que adquiere la emocionalidad de las y los docentes y la importancia de su gestión emocional para enfrentar el desgaste afectivo cotidiano como parte de su labor. Sin embargo, algunos actores destacan la responsabilidad individual de desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar un óptimo manejo y equilibrio emocional, señalando la falta de formación y herramientas para lograrlo. Mientras que otros sostienen una mirada más sistémica, en la que se resalta la necesidad adicional de un trabajo profesional colectivo, concibiendo el desarrollo de este aspecto como una responsabilidad de carácter institucional y del sistema educativo en sus distintos niveles, para que el desarrollo emocional de las y los docentes sea abordado y reconocido como un factor relevante de su labor y bienestar.

hablamos de qué pasa con las emociones de los niños, pero esas no se dan solas, sino que tienen que ser guiadas, orientadas por un grupo de adultos y el problema es cuando este grupo de adultos no tiene las competencias o tampoco el propio trabajo emocional para poder llevar eso a cabo (Formador curso afín).

hay muchos profes que se ven sobrepasados y lo vemos en los chiquillos que recién salen, con esta cosa del *burnout* (. . .) pero al final cada vez hay más jóvenes afectados, entonces el sistema se los come muy rápido y creo que hay muy pocas herramientas para ese trabajo, o sea, no hay ni pausas saludables, ni algo que la escuela haga como institución (Tutor práctica).

Significados asociados a la dimensión afectiva

Las comprensiones que se pueden deducir en las y los actores entrevistados tienen implicancias en los marcos de acción individual y colectiva que adopten. Existe acuerdo en conceptualizar las emociones en una doble dimensión: una subjetiva y una relacional. Este hallazgo resulta interesante, pues avanza en la superación de

concepciones que sitúan a la emoción únicamente como un aspecto de desarrollo individual. En efecto, se destaca que lo emocional sería constitutivo de las relaciones interpersonales y es precisamente en esa experiencia que se hace visible. La siguiente cita refiere a una de las maneras en las que se alude a la dimensión relacional de las emociones:

Las emociones son un factor clave en la escuela, aunque están de alguna manera invisibilizadas o no están puestas en el escenario como un elemento más. Están operando constantemente: desde el vínculo entre estudiantes, el vínculo profesor-estudiante, docentes entre ellos como el equipo, entre pares, tanto en relaciones simétricas como asimétricas, lo emocional está presente (Formador curso afín).

Las y los actores señalan que la afectividad se expresa en las distintas subjetividades, en deseos y modos de interpretar la realidad, motivaciones, historia y formas de vida de las personas, entre otras. Por ejemplo, se alude a emociones en presencia de los vínculos y el buen trato, también en relación con el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación y como base de la comunicación e interacción humana. No obstante, es escasa la alusión a las emociones de las y los docentes (en la escuela y en la universidad) y la fuerte focalización en las situaciones emocionales que experimentan las y los estudiantes, en su mayoría, en escenarios de conflicto y fragilidad.

El rol de las emociones en el aprendizaje

El papel que las y los actores atribuyen a las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, (principalmente de los contenidos del currículo) está asociado a su concepción de la relación entre la cognición y la dimensión socioafectiva. La mayor parte de las y los actores coincide en asignarle un rol central, es decir, la dimensión emocional se concibe como indisociable de la cognición, como cognición en sí misma y como un componente inseparable de toda experiencia y actividad humana. A esto se refieren de distintas maneras. Por ejemplo, aduciendo que “aprender es un proceso afectivo”; que “las emociones son transversales a cualquier proceso de aprendizaje”; que “no hay aprendizaje sin emoción”; que “la

enseñanza requiere saber cómo emocionar al estudiante con el objeto por aprender". Sin embargo, ello contrasta con las respuestas iniciales en cuanto al rol de las emociones en la escuela y con su enseñanza, donde se hace una mínima mención a su relación con las distintas áreas de aprendizaje.

Un segundo aspecto respecto del cual existe concordancia es la concepción de las emociones como contexto favorable o adverso para el aprendizaje, es decir, como una condición que predispone al aprendiz. Los actores señalan que la disposición anímica media el aprendizaje, esto es, facilita u obstruye dichos procesos (por ejemplo, "si estás bien, aprenderás mejor"). En esta línea se asocia también la motivación en tanto disposición al aprendizaje al afirmar que "si una persona no quiere aprender, no aprenderá nada" (Grupo focal estudiantes).

Como contexto, se releva también el papel que juegan los afectos en las condiciones de enseñanza, asociado a lo que pueden hacer los y las docentes, esto es, el vínculo que establecen con sus estudiantes, donde se observan dos consensos: el primero, que la disposición emocional de las y los docentes impacta en sus estudiantes y, el segundo, que un trato de cuidado, contención y apoyo tiene efectos positivos en sus aprendizajes.

Creo que desde el acercamiento afectivo que tiene el docente en la sala de clases, es la realidad que genera, los resultados que obtiene, los vínculos que establece, finalmente es ahí donde se juega todo para lo que está llamado (Formador curso afín).

Presencia y desafíos vinculados a la dimensión afectiva en los programas de Pedagogía

Las y los actores de la formación señalan cuatro expresiones distintas a través de las cuales ven presencia de lo socioafectivo en sus programas. En orden de mayor a menor frecuencia se nombran:

- los cursos específicos del plan de estudios donde se aborda esta temática,
- la formación práctica,
- la relación entre formadores y estudiantes, y

- políticas y protocolos institucionales de apoyo psicosocial y/o acompañamiento a estudiantes.

En efecto, el principal lugar en el que las y los actores reconocen que se expresa esta dimensión es en los cursos específicos del plan de estudio, es decir, las actividades curriculares que abordan esta dimensión de manera directa, donde se reconocen explícitamente objetivos y contenidos vinculados a la afectividad y al desarrollo socioafectivo de la y el docente y de las y los estudiantes (cursos asociados a temas de orientación, jefatura de curso, autocuidado, convivencia escolar, desarrollo socioafectivo). También se consigna que el abordaje es indirecto, es decir, cursos donde las temáticas vinculadas a la dimensión afectiva son complementarias a otras dimensiones de la formación (cursos de diversidad e inclusión, psicología del desarrollo, identidad docente, trabajo colaborativo). Asimismo, en algunas carreras se alude también a la presencia de esta dimensión en ciertos cursos de didácticas específicas y de electivos. Respecto de estos, en algunos casos señalan críticamente que no se articulan con el resto del plan de estudio para ofrecer oportunidades variadas y a lo largo de la formación.

El segundo ámbito donde se observa mayor reconocimiento de lo socioafectivo es durante las instancias de prácticas. Para los participantes, el espacio donde se hacen mayores referencias a situaciones emocionales es cuando las y los estudiantes de Pedagogía se vinculan a la realidad escolar. Todas las carreras describen los espacios de acompañamiento y reflexión como un lugar significativo donde se hace presente la dimensión afectiva del propio docente en formación y también de las y los estudiantes escolares. La siguiente cita refleja este último punto: “hablamos de cómo estuvo la semana de práctica, entonces se trata de intencionar mucho en esa parte, cómo están, cómo se sintieron, qué dificultades hay, ellos hablan acerca de sus incidentes críticos” (Tutor de práctica).

El tercer ámbito identificado es en la relación entre formadores y estudiantes de Pedagogía. Se describe en los primeros una manifiesta preocupación por el bienestar de sus estudiantes, sus necesidades y dificultades. Para algunos, también está presente en las interacciones pedagógicas que construyen las y los formadores en sus cursos. Sin

embargo, mayoritariamente se plantea que este vínculo de confianza responde a iniciativas individuales o rasgos personales/profesionales de docentes universitarios, y en menor grado corresponde a un sello de la mayoría del cuerpo académico, sustentado en una orientación institucional y en lineamientos compartidos. Así es reconocido por las y los propios formadores y estudiantes:

No hay una actividad curricular que se encargue de esto de las emociones, de cómo enfrentarnos con nosotras mismas o con las emociones de los estudiantes, no hay una actividad curricular que se encargue de eso (. . .) Tuvimos “la suerte” por así decirlo, de contar con algunas formadoras con disposición para tocar este tema, pero no teníamos o una teoría, algo que nos ayudara desde la base (Grupo focal estudiantes).

Finalmente, también hay una mención al reconocimiento de esta dimensión en los protocolos institucionales que se ocupan de ofrecer distintos tipos de apoyo psicosocial ante situaciones emocionales que impactan en la trayectoria formativa de las y los futuros docentes, y en algunos casos, en algunos cursos transversales orientados a fortalecer habilidades emocionales más específicas:

puede ser como el centro de atención psicológica, pero para algunos casos que lo requieran, es un abordaje terapéutico personal, eso está. Y dentro de la oferta de formación integral está también, por ejemplo, ansiedad y autocuidado, autoestima y autoeficacia académica (Formador curso Didáctica).

Desafíos de los programas de Pedagogía

Los afectos y su presencia en la preparación de docentes de enseñanza básica conlleva conflictos, necesidades y desafíos.

El primero refiere a la institucionalización en el programa. La mayoría de las y los entrevistados concuerda en la necesidad de formalizar esta dimensión como un ámbito visible y del cual la formación se haga cargo institucionalmente. Sin embargo, hay diferencias importantes en el modo de comprender y abordar dicho desafío. Para algunos docentes o futuros docentes, esto implica desarrollar instancias para abordar la salud mental de sus estudiantes, o implementar uno o dos cursos dentro del plan de estudios.

tienen tutoría, también tienen tutoría profesional, por ejemplo, psicólogo, terapeutas ocupacionales y otros, pero también tienen tutoría de compañeros, es decir, estudiantes de otros niveles que los acompañan en sus procesos. Creo que esa instancia ha sido fundamental porque nace como una instancia meramente académica, por ejemplo, minimizar los niveles de deserción (Formador curso Didáctica).

Para otros entrevistados, se releva la necesidad de construir consensos mínimos, basados en un enfoque actualizado de la dimensión afectiva en la docencia e incorporado por las y los formadores, o bien, la necesidad de rediseñar las competencias del perfil de egreso y revisar el plan de estudio para que los cursos contribuyan al desarrollo de esta dimensión. Como vemos, son formas distintas de institucionalizar que movilizan recursos diversos, unos más complejos que otros.

No basta con ponerlo en un programa de estudio, en un curso, tiene que ver con cómo formo a los formadores, cómo lo hago explícito en un perfil de egreso, en mi malla curricular; pero también cómo genero y aseguro espacios para trabajar el cuidado, el autocuidado y cómo se van generando espacios seguros (Dirección de programa).

El segundo desafío refiere a las y los formadores de docentes y sus competencias. Estos visualizan necesidades y desafíos que los involucran a ellos y sus instituciones. Hay consenso en tres aspectos: la necesidad de vincularse y conocer mejor a sus estudiantes para fortalecer la relación; desarrollar competencias y herramientas para comprender y abordar situaciones emocionales de sus estudiantes; aumentar o mejorar las condiciones y apoyos especializados para abordar la salud mental de sus estudiantes. Asimismo, surgen problemáticas percibidas por algunos formadores que resultan significativas para comprender los distintos estadios de reflexión en que se sitúan las carreras: la necesidad de construir una mirada compartida entre formadores e institucionalizada, con foco en lo relacional y afectivo como parte del proceso de convertirse en docente. Aluden también a modificar sus condiciones laborales adversas, particularmente la carga laboral que quita tiempo para el acompañamiento a las y los estudiantes de Pedagogía.

Creo que un asunto fundamental es escuchar a nuestros estudiantes, sus inquietudes (...) hay estudiantes que viven “al 3 y al 4”, con las *lucas* justas, y estudian (...) Y a la hora de incorporar por lo tanto la afectividad, es como decir “partamos por casa”, partamos por saber a qué dinámicas nuestros estudiantes se tienen que ver enfrentados (Formador curso Didáctica).

A veces a uno le puede pasar que no le caen bien todos los niños con los que trabaja y lo tiene que hacer... tiene que manejar eso y es complejo, pero insisto en que no tenemos muchas herramientas nosotros como docentes tampoco, menos para enseñarlas, es como muy intuitivo todo (Formador curso Didáctica).

Por otra parte, al comparar las implicancias resultantes de los desafíos planteados se observan diferencias. Para algunos programas el foco está en la necesidad de que las y los formadores se configuren en una comunidad que se prepara y enfrenta de manera colectiva y coordinada estos desafíos, profesionalizando su tarea como formadores y, al mismo tiempo, considerando los apoyos de manera integral: dispositivos de apoyo de la carrera combinados con dispositivos de apoyo psicológico institucional. En otros casos, para abordar esta dimensión el énfasis está puesto en reforzar los apoyos especializados, además de la derivación a especialistas que brinden asistencia psicosocial y psicológica.

Es que no sé si todos trabajan el mismo modelo teórico, pero por lo menos tener conciencia de cómo se trabaja en cada uno de los cursos y tener un punto de encuentro; y eso, por lo menos declaradamente no está, yo pienso que no está, no está (Formador tutor de práctica).

El tercer desafío se vincula con las y los estudiantes de Pedagogía y sus dinámicas relationales y profesionales. Todas las carreras comparten la necesidad de que las y los futuros docentes puedan desarrollar herramientas para abordar situaciones emocionales que experimentan en su formación, en su vida cotidiana y, en las prácticas, en relación con las escuelas y sus estudiantes. Nuevamente las maneras de plantearse su abordaje son divergentes,

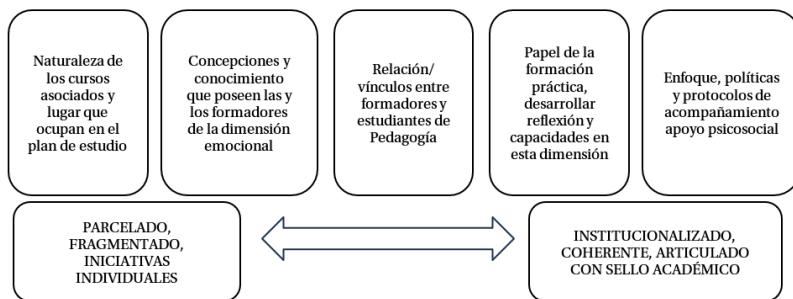
ya sea mediante acciones compensatorias, o bien, por medio de estrategias que buscan desarrollar competencias profesionales en las y los futuros docentes. En el primer caso se tiende a observar a las y los estudiantes de Pedagogía desde la carencia de determinadas condiciones de partida (contextos sociales vulnerables; problemas de salud mental; necesidades educativas especiales; dificultades para manejar sus emociones). Esto hace que para algunas carreras el foco esté puesto principalmente en compensar dichas carencias, cuya estrategia principal es derivar el caso para un tratamiento con especialistas.

son desafíos que yo escucho de los formadores de cursos finales, que están en práctica y que a veces no saben qué hacer con casos individuales, con estudiantes próximos a graduarse, donde el manejo en sala con los niños no es el adecuado, y ahí empieza como a reprobar, pero cómo se le exige al estudiante, cómo se le transforma, porque algunos requieren apoyo terapéutico de frentón. Entonces, siento limitados los recursos como programa de formación y en general para hacerse cargo de la transformación que cada estudiante requiere (Formador curso afín).

Por el contrario, en otros programas estas necesidades son entendidas como parte del aprendizaje y desarrollo profesional docente, y plantean la relevancia de instalar mecanismos de apoyo para que reflexionen e interpreten las situaciones que viven en sus prácticas y durante su formación. También se plantea como foco de mejora la existencia de espacios formales (tales como cursos) para que las y los estudiantes y futuros docentes puedan a comprender y abordar sus propias emociones.

necesitamos quizás tener una unidad propia de la Facultad que se ocupe de estos casos y que se ocupe no solamente de ellos, sino que de desarrollar habilidades socioemocionales (...) porque efectivamente nuestros estudiantes las necesitan y nosotros no sabemos cómo dárselas, no tenemos ninguna herramienta para hacerlo (Formador en línea Didáctica).

Figura 1
Presencia de la dimensión afectiva en los programas de Pedagogía



Fuente: Elaboración propia.

En suma, estos hallazgos dan cuenta de desafíos diferentes donde subyacen también distintas maneras de comprender la dimensión afectiva y su relación con el aprendizaje de la profesión docente.

Discusión y conclusiones

Existe concordancia respecto de la relevancia de la dimensión socioafectiva en la FID, aunque las diferencias operarían más bien en su abordaje en el currículo. Es así como se observaron programas en los que predomina una visión más fragmentada y desarticulada, que sitúa el desarrollo de esta dimensión en cursos y formadores en específico que dan cuenta del aprendizaje de lo socioemocional y cómo trabajarlos, excluyendo el resto del plan de estudio. Otros programas tienen una perspectiva más sistemática, en la que se aborda transversalmente en el plan de estudio, con un papel relevante en la responsabilidad colectiva del cuerpo académico, en respuesta a una política institucional concreta y coherente a nivel curricular.

De los hallazgos expuestos se concluye que en los programas FID existen cinco aspectos críticos que permiten comprender la perspectiva que predomina respecto de lo socioafectivo:

- a) La naturaleza de los cursos asociados y el lugar que ocupan dentro del plan de estudio.
- b) Las concepciones que poseen las y los formadores y directivos respecto del componente emocional y su rol en el aprendizaje.

- c) La relación entre formadores y estudiantes de Pedagogía.
- d) El papel de la formación práctica para tematizar y desarrollar capacidades pedagógicas vinculadas con el desarrollo socioafectivo de la y el docente en formación y sus estudiantes.
- e) El enfoque, políticas y protocolos de acompañamiento y apoyo psicosocial.

Estos hallazgos tienen implicancias para futuras investigaciones en torno a la formación docente, y también pueden ser un recurso para el diagnóstico, diseño y reformulación de políticas institucionales de formación.

En términos conceptuales, estos cinco aspectos críticos dialogan con la mirada de la ecología emocional propuesta por Zembylas (2007a), que ubica el saber emocional que las y los docentes deben desarrollar en tres planos: individual, relacional y sociopolítico. Esto implica situarse desde los enfoques sociales e interaccionistas que conciben que la dimensión afectiva reside no solo en la mente de los individuos, sino en las relaciones e interacciones humanas, y que de esta manera se construyen como experiencias políticas y sociales en los escenarios de trabajo (Zembylas, 2007b), en este caso el de la formación inicial. Dicho de otro modo, cómo se concibe y aborda la dimensión afectiva en los programas de carrera, diría Hargreaves (2000), depende no solo de la capacidad individual de las personas para vivir sus emociones adecuadamente en el lugar de trabajo, sino también de lo que se espere emocionalmente del trabajo o de la profesión docente, y cómo su organización estructure las interacciones humanas en formas que ayuden o dificulten la expresión emocional y la comprensión.

A la luz de estos hallazgos, desde el punto de vista de los desafíos de las carreras, las perspectivas de los actores transitan entre dos visiones: desde propuestas de carácter más acotado (restringida a cursos en particular) a propuestas más integrales (abierta a los distintas áreas curriculares, profesionales y dispositivos institucionales). Estas últimas consideran la responsabilidad colectiva del cuerpo académico y la importancia de una política institucional concreta y coherente a nivel curricular y conceptual. Bajo este prisma, la dimensión afectiva es inseparable de la cognición y cumple un papel central

en los procesos de aprendizaje, está condicionada por los marcos institucionales, y se articula con determinadas concepciones del desarrollo profesional docente.

A nivel de formadores de docentes, cuando el foco es restringido (centrado en lo individual, psicológico y de salud mental), se externaliza la responsabilidad de la formación en esta dimensión, hacia especialistas y formadores del área. En contraste, desde un enfoque abierto (donde juega un rol lo subjetivo junto con lo social, profesional y estructural) se internaliza el desafío, lo que implica –además del apoyo individual, psicosocial y de cursos específicos– dar espacio a un trabajo vincular con las y los estudiantes, proponer herramientas dirigidas a las y los formadores, ajustando las condiciones que posibiliten el acompañamiento para sus estudiantes y la construcción de una visión institucional compartida acerca de los afectos, las concepciones en juego y su incorporación en el programa de Pedagogía. Desde una mirada ampliada, las emociones suceden no solo a nivel individual, sino también como una construcción cultural que las regula en el lenguaje y a nivel performativo (Zembylas (2007b), lo que en este caso implica revisar las formas de interacción, vinculación, participación, prácticas culturales, prácticas formativas y dispositivos de apoyo.

Por otra parte, cuando observamos las formas de abordar situaciones emocionales de las y los futuros docentes, algunas carreras se sitúan desde una perspectiva restringida o compensatoria cuyo foco es la entrega de herramientas de desarrollo emocional: esto es, formas de “regulación emocional” que se aprenden en cursos específicos o mediante apoyo psicológico. Mientras, otras propuestas formativas adhieren a una perspectiva que denominamos de desarrollo profesional, entendiendo que los procesos cognitivo-afectivos que propician el cambio en sus actores y contextos son situados y activados desde sus problemáticas, mediante la atención consciente y cuestionamiento de los supuestos y prácticas naturalmente cómodas. En línea con lo que plantean diversos estudios, se refleja aquí una polaridad entre procesos de psicologización y terapización de los afectos, en lugar de su consideración como algo propio del trabajo docente (Abramowski; 2010; Bonhomme y Vargas, 2024).

Asimismo, existen algunos riesgos importantes respecto de visiones que reducen el desarrollo emocional a la individualización y psicologización de problemas sociales complejos, invisibilizando el carácter social y cultural de las emociones, su significación y experiencia; inducen a la culpabilización y responsabilización de cada docente por falta de capacitación o características de personalidad; propenden a la negación y represión de emociones denominadas negativas, desatendiendo su carácter cultural; propician la instrumentalización de la emocionalidad con el fin de mejorar el rendimiento que puede ser sometido a lógicas de rendición de cuentas, con el consiguiente aumento del agobio y la sobrecarga laboral (Cornejo et al., 2021a; Menéndez, 2018).

Complementariamente, si bien existe acuerdo entre las y los actores en que las condiciones de trabajo docente afectan su bienestar emocional y que su desarrollo afectivo es fundamental para abordar el proceso educativo, llama la atención la escasa alusión a las emociones de las y los formadores. En este sentido, pareciera no ser igualmente evidente la consideración de su labor como un trabajo eminentemente afectivo, destacando no solo las consecuencias emocionales del mismo, sino que el propio proceso de trabajo se articula en y desde intercambios emocionales (Cornejo et al., 2021b). Varios actores comparten que la labor docente requiere estabilidad y bienestar emocional, autoconocimiento, habilidades emocionales-relacionales, sensibilidad, vocación y compromiso con sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Pareciera entonces, que la naturalidad con la que se asume la gestión emocional en el trabajo docente hace que, por lo general, no sea visibilizada. Sería recomendable realizar un estudio en torno a la gestión emocional y bienestar de las y los formadores.

Algunas limitaciones de este estudio refieren a la cantidad de formadores entrevistados, junto con la posibilidad de analizar los programas y documentos de trabajo de los cursos vinculados al área y, por último, el no haber incorporado a estudiantes de otros años. En cuanto a las proyecciones, sería interesante seguir indagando en la construcción de la intersubjetividad dentro de las relaciones de poder y las reglas culturales que configuran la expresión de las emociones en

la formación inicial. Otro aspecto interesante es la comprensión del papel que juegan los afectos en docentes formadores y cómo ellos lo vinculan con el conocimiento pedagógico de los contenidos. También resultaría valioso estudiar el fenómeno en un plano etnográfico o de *self study*, donde las y los formadores pudieran revisar la relación entre saberes y prácticas emocionales.

Finalmente, los hallazgos refuerzan la necesidad de adoptar una mirada crítica en la investigación en torno a la dimensión afectiva, evitando reducirla a un conjunto de habilidades y/o competencias emocionales, exclusivamente vistas como desarrollo individual, de abordaje psicológico y de salud mental, pues bajo este prisma se ignoran las condiciones institucionales, sociales y políticas del contexto, la cultura emocional o las reglas de expresión emocional (Zembylas, 2005), que caracterizan a las organizaciones educativas; desconociendo que estas normativas son social e históricamente construidas, y que a menudo están latentes.

Este estudio asume que las emociones (sentidas a nivel biológico y corpóreo) se construyen en procesos de intersubjetividad, viéndose tensionadas por las lógicas relacionales de poder dentro del orden social y el orden emotivo en que se mueven (Bonhomme y Vargas, 2024; Ecclestone & Hayes, 2009; Kaplan y Arévalos, 2021). Dadas las repercusiones negativas que tienen las visiones restringidas acerca de la dimensión afectiva, esta investigación buscó aportar a un campo de estudio en ciernes dentro de la formación inicial docente en Chile.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En C. Macón y M. Solana (Eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (pp. 67-94). Título editorial.
- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. *Más allá de las “pedagogías de”*. *Revista Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>

- Albornoz, N., Cornejo, R., y Assaél, J. (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: Un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), 1-20. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2632/4142/0>
- Ávalos, B. (2013). *El trabajo docente*. En B. Ávalos (Ed.), *Maestros: ¿Héroes o villanos?* (pp. 125-153). Editorial Universitaria.
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Bächler, R., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2018). ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 733-793. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1518078>
- Barrett, L. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrett, L. & Russell, J. (Eds.). (2014). *The psychological construction of emotion*. Guilford Publications.
- Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bellocchi, A., Mills, K., & Ritchie, S. (2016). Emotional experiences of preservice science teachers in online learning: The formation, disruption and maintenance of social bonds. *Cultural Studies of Science Education*, 1(3), 629-652. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9673-9>
- Bellocchi, A. (2019). Emotion and teacher education. In Oxford Research (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 1-25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.773>
- Berger, C., Álamos, P., y Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 383-412). Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. Ateneo.

- Bonhomme, A. y Vargas, S. (2024). De la psicologización a la terapización de la educación: la puesta en práctica de políticas de aprendizaje social y emocional en Chile. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 34(1), 65-81. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-396>
- Camacho-Morales, J., Slemp, G., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Corcoran, R., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, (25), 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., y Assaél, J. (2020). Emociones y trabajo docente: Organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteras*, 20(1), 332-347. <https://scispace.com/pdf/emociones-y-trabajo-docente-organizando-un-debate-cientifico-2sf43b5g06.pdf>
- Cornejo, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., y Parra-Moreno, D. (2021a). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Assaél, J., Araya, R., y Redondo-Rojo, J. (2021b). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shawdowing en Chile. *Quaderns de Psicología*, 23(1), e1689. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>
- Damasio, A. (2022). *El error de Descartes*. Booket.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). Changing the subject: The educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389. <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. A. (2019). Surviving, being resilient and resisting: Teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(3), 1-22. <https://hdl.handle.net/1822/68352>

- Flores M. A. & Day C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- 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)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hirmas, C., Espinoza, C., Flores, C., y Vallejos, O. (2021). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir” (2019-2021)*. Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. <https://convivienciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hormazábal, V. (2022). Formación de profesores en inteligencia emocional: ¿tiene Chile una deuda en este ámbito? Un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesoras tituladas y estudiantes. *Revista Enfoques Educacionales*, 19(2), 79-102. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67625>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. M., y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo*, 35(2), 292-310. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26301/21129>
- Kanesan, P. & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-Bangi Journal of Social Science and Humanities*, 16(7), 1-9.
- Kaplan, C. y Arévalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. Kaplan (Dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-30). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Kelchtermans, G. & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 429-461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, (8), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Linnenbrink-Garcia, L. & Wormington, S. (2019). An integrative perspective for studying motivation in relation to engagement and learning. In A. Renninger & S. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 739-758). Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/9781316823279.031>
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23687>
- López-López, V. y Lagos, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 1-9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Mahoney, J., Durlak, J., & Weissberg, R. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276775>
- Milicic, N. y Aron, A. M. (2017). *Clima social y desarrollo moral*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., y Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>

- Navarro, J., Muñoz, P., y Tapia, C. (2022). Formación socioemocional: Percepciones de académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile. *Transformación*, 18(3), 499-514. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n3/2077-2955-trf-18-03-499.pdf>
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies. How do they affect one another? *Learning and Instruction*, (66). <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101285>
- Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: Some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 55-72). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_4
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina*. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227>
- Park, M.-H., Tiwari, A., & Neumann, J. (2020). Emotional scaffolding in early childhood education. *Educational Studies*, 46(5), 570-589. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620692>
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Quiroga, M., Soto, P., y Medina, J. (2022). ¿Qué habilidades debe desarrollar un futuro docente en su paso por la universidad? *Human Review. International Humanities Review*, 11(3), 1-10 <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/3836>
- Rosiek, J. & Beghetto R., (2009). Emotional scaffolding: The emotional and imaginative dimensions of teaching and learning. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 175-194). Springer.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional, *Praxis & Saber* 10(24), 217-242 <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.893>

- Scarantino, A. & De Sousa, R. (2018). *Emotion*. En E. Zalta (Ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Wang, H., Hall N., & Taxer, J., (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663-698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>
- Yang, H. (2019). The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 46(5), 799-825. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00320-8>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>
- Zembylas, M. (2007a). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zembylas, M. (2007b). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72. <http://dx.doi.org/10.1080/17437270701207785>