



**Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid**

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:  
This is an **author produced version** of a paper published in:

Infancia y Aprendizaje 39.2 (2016): 312–348

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>

**Copyright:** © 2016 Fundación Infancia y Aprendizaje

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso  
Access to the published version may require subscription

**AUTORES**

**1. Rodolfo Bächler Silva (contacto)**

**Afiliación: Universidad de Playa Ancha Chile y Universidad Autónoma de Madrid**

**Correo electrónico: rodolfo.bachler@gmail.com**

**2. Juan-Ignacio Pozo**

**Afiliación: Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid**

**Correo electrónico: nacho.pozo@uam.es**

Este artículo se ha escrito durante la estancia de investigación de Rodolfo Bächler en la Universidad Autónoma de Madrid financiada por Becas Chile Convocatoria 2012 de CONICYT. La investigación ha sido en parte posible gracias al Proyecto EDU201347593-C2-1-P concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, del que Juan Ignacio Pozo es Investigador principal. Agradecemos a Lilian Díaz, Richard Guajardo, Natalia Carrasco y Exel Morales Godoy por la colaboración en la realización de las entrevistas, así como a María José de Dios por su asesoramiento en el análisis de los datos.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

### *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO? CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE*

#### **Resumen**

Durante las últimas décadas viene gestándose un cambio de enfoque que cuestiona el histórico dualismo cognitivo-emocional presente en nuestra cultura y revaloriza el rol de los afectos en la educación. Atendiendo a esta situación quisimos conocer las concepciones que mantienen los docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dada nuestra tradición

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

cultural, así como algunos hallazgos provenientes de un estudio piloto realizado, partimos del supuesto de que tal vez fuese posible diferenciar las concepciones según se tratase de perspectivas más o menos integradoras respecto de las funciones afectivas y cognitivas en el contexto educativo. Teniendo en cuenta este criterio, esperábamos encontrar algunas concepciones de carácter dualista que separasen de forma estricta ambos tipos de funciones, así como otras más cercanas a una integración cognitivoemocional. Con el objetivo de identificar perfiles de concepciones y describir sus características específicas, entrevistamos a 32 docentes cuyos discursos fueron categorizados y analizados estadísticamente mediante clústeres y  $X^2$ . Los resultados obtenidos son interpretados en el sentido de dar cuenta de una progresión configurada por 4 tipos de concepciones que van desde perspectivas que prácticamente no tienen en cuenta a las emociones y su rol en la enseñanza-aprendizaje, hacia otras que consideran una indisociabilidad entre funciones afectivas y cognitivas en el proceso educativo. A partir de los resultados alcanzados, se analizan las implicaciones para futuros estudios.

Palabras clave: concepciones docentes, emoción, enseñanza-aprendizaje, dualismo.

### **I. Introducción**

Entre los elementos asociados a la crisis existente en nuestros sistemas escolares suelen aparecer algunos relativos a la dimensión emocional del proceso educativo (Rompelmann, 2002). Por ejemplo, cuando se revisan estudios referidos al bienestar de los docentes, encontramos un cúmulo de información vinculada a una disminución de la calidad de la vida laboral de los profesionales de la educación. Estrés, desmotivación,

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

abandono de la profesión, síndrome de estar quemado, y otros fenómenos similares forman parte de una triste realidad que acompaña el desempeño de miles de docentes a través del mundo (Schutz & Zembylas, 2009). La situación de los aprendices no es mucho más alentadora: escasa motivación por aprender los contenidos curriculares, frustración asociada a la ausencia de los logros esperados, y estudiantes que se aburren en la escuela, son parte de los escenarios educativos que constantemente son recogidos por la investigación educacional (Goetz & Hall, 2014; Jenson, Olympia, Farley, & Clark, 2004).

¿Qué está ocurriendo con nuestros sistemas escolares para que enseñar y aprender se hayan transformado en procesos tan tortuosos? Una posible razón de este estado de cosas es que concebimos la educación como un fenómeno escindido de los afectos, de modo que creemos que por un lado se siente y por otra parte, como una cuestión completamente distinta, se enseña y se aprende. No es de extrañar entonces que exista tanto sufrimiento asociado a la enseñanza-aprendizaje, puesto que nos encontraríamos negando de una u otra forma, la centralidad de los afectos en el funcionamiento de la mente humana. Esta suerte de dualismo presente en nuestras culturas escolares, que concibe el conocer como un proceso lógico y abstracto, aislado del cuerpo y sus afectos, es un enfoque que ha comenzado recientemente a debilitarse a partir de los resultados obtenidos por la investigación en diferentes frentes. Desde las neurociencias (Damasio, 2001; LeDoux, 2000; Ramachandran & Blakeslee, 1999), la psicología (Ekman & Davidson, 1994; Izard, 1991; Lazarus & Lazarus, 1994), viene gestándose un cambio en las concepciones científicas que hace borrosas las diferencias entre procesos cognitivos y afectivos, cuestionando su existencia como hechos independientes y colocando a los afectos en el centro de las funciones mentales (Duncan & Barrett, 2007; Gu, Liu, Van

## ¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?

Dam, Patrick, & Fan, 2012; Sterr, Shen, Zaman, Roberts, & Szameitat, 2007). En el ámbito filosófico esta nueva perspectiva se sustenta a su vez sobre la idea de que las emociones son estados cognitivos, puesto que nos proveen de información respecto de los cambios ocurridos en el ambiente interno y externo del organismo. (de Sousa, 1987; Nussbaum, 2008; Solomon, 2007). En el contexto de este cambio en las concepciones, es probable que el modelo teórico que mejor de cuenta de la integración existente entre los llamados procesos emocionales y cognitivos, sea el cúmulo de investigación desarrollada bajo los enfoques construccionistas de la mente (Barrett, 2011), y en particular, aquellos estudios realizados al alero del concepto de “afecto nuclear” –*core affect*- (Russell & Barrett, 1999). Desde esta perspectiva se entiende que los fenómenos que popularmente reconocemos como “emociones” son *gestalts* resultantes de la integración de estados afectivos nucleares y procesos de categorización conceptual que dan sentido a la experiencia. Dichos elementos constituyen dos de los principales bloques constructivos de la mente que interactúan y se constriñen mutuamente, posibilitando así la emergencia de estados que en algunas ocasiones identificamos como “emociones”, y en otros casos como “percepciones”, “pensamientos” u otros similares. La distinción de estos sistemas o “bloques constructivos”, permite comprender que en el centro de muchos de nuestros estados mentales se encuentran elementos básicos entre los cuales uno muy importante –el afecto nuclear- es de orden cualitativo y subjetivo. Respecto de este último, se trata de un flujo continuo de alteraciones somato viscerales que el organismo experimenta internamente y que se encuentran en correlación con los cambios ocurridos en el ambiente, guiando de forma implícita nuestra conducta. Corresponden a estados de tipo cualitativo puesto que presentan una valencia emocional, es decir, la característica de variar constantemente entre el placer y el desagrado. Por otra parte, se trata de hechos subjetivos, puesto que se experimentan internamente de forma

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

privada y resultan inaccesibles al punto de vista de un observador externo (Searle, 2004). Estos estados afectivos nucleares son categorizados mediante herramientas cognitivointencionales dando origen a los diferentes fenómenos mentales discretos que la psicología popular identifica como tales (Feldman Barrett, Mesquita, Ochsner, & Gross, 2007). Así, aun cuando en la experiencia individual y privada nosotros reconocemos diferentes clases de estados mentales, algunos de los cuales caracterizamos como cognitivos –por ejemplo la percepción o el aprendizaje-, y otros como afectivos –emociones o sentimientos-, al interior de cada uno de éstos se encuentran bloques constructivos primigenios. Dichos elementos se integran dando lugar a la emergencia de la experiencia mental en su formato fenomenológico, cualitativo y subjetivo tal cual es vivenciada conscientemente (Barrett, 2011).

¿Hasta qué punto han permeado estas nuevas concepciones en la mentalidad de los profesionales de la educación? Desconocemos por ahora la respuesta a este interrogante. A pesar de la progresiva importancia que adquiere la comprensión del rol de los afectos en el proceso educativo (Pekrun, 2005; Pekrun & Linnenbrick-García, 2014), el estudio de las concepciones docentes se ha focalizado hasta ahora sobre otro tipo de temáticas escasamente vinculadas a las relaciones emoción-cognición. No obstante esta carencia, la literatura existente, nos sugiere la existencia de enfoques que pudieran ser contrarios al conocimiento científico más actual sobre el tema. Investigar este problema es relevante puesto que de una forma similar a la evolución experimentada por los estudios relativos a las concepciones docentes sobre el aprendizaje, el conocimiento que se produzca sobre este tema, pudiera facilitar en el futuro la comprensión de las prácticas pedagógicas en relación con la gestión de las emociones en el aula, así como su influencia en los procesos

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

de aprendizaje de los estudiantes. En el siguiente apartado se analizan algunos antecedentes en este sentido.

### **II. Las concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En nuestra cultura occidental predomina una cosmovisión dualista que separa a la mente del cuerpo (Claxton, 2005). Esta perspectiva hunde sus raíces en la tradición platónica así como en el propio cristianismo, y tiene su expresión más potente en el pensamiento del filósofo René Descartes. Éste último afirmaba que el pensar nos separa del mundo que enfrentamos, de manera que aun cuando percibimos nuestro cuerpo y sus funciones, nosotros no somos efectivamente nuestros cuerpos (Berman, 1987). Se trata de un enfoque que se mantiene relativamente constante durante el transcurso de la historia de la filosofía (Casado & Colomo, 2006), y cuya preeminencia durante el siglo recién pasado puede observarse incluso en la propia psicología en el surgimiento de la metáfora computacional. Dicha concepción asimila las propiedades centrales de los estados mentales con las características de un programa informático, conceptualizando la cognición como manipulación de símbolos en base a reglas lógicas, (Searle, 1996).

Bajo esta perspectiva, el conocer es considerado como un proceso aséptico y frío, que se realiza en la “cabeza”, y sobre el cual el cuerpo, en tanto soporte de la experiencia, no juega un rol relevante (Varela, 2000). Probablemente, este enfoque, de gran peso en el desarrollo de las ciencias cognitivas (Clark, 1999), así como la histórica negación del cuerpo presente en nuestra cultura, son aspectos que se potencian mutuamente para configurar creencias en la psicología popular que consideran a las emociones como meros acompañantes de los “genuinos” procesos cognitivos, como el pensamiento o el

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

aprendizaje. Así por ejemplo, en un estudio realizado en Estados Unidos, se encontró que la principal característica con la cual los entrevistados identificaban el “ser emocional” era con la irracionalidad, entendida esta última característica, como una incapacidad para pensar claramente (Parrot, 1995). Se trata de un estudio que ilustra la dicotomía presente en nuestra cultura en relación con los procesos afectivos y cognitivos, un tipo de dualismo que tiene un reflejo en las creencias presentes en nuestros sistemas escolares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque no existen investigaciones sobre las concepciones de los agentes educativos respecto de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos antecedentes relacionados que se analizan a continuación, pueden ayudarnos a formar hipótesis al respecto.

Así, en los estudios realizados sobre concepciones del aprendizaje en niños, se aprecia la existencia de una trayectoria de desarrollo configurada por tres concepciones, dos de las cuales, se sustentan en un dualismo epistemológico (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín, & de la Cruz, 2006; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). En primer lugar, existe una concepción muy básica que ha sido denominada teoría directa, según la cual el aprendizaje es entendido como la realización de copias mentales sobre el mundo percibido, de una forma cercana a las ideas mantenidas por el conductismo. Se trata de una perspectiva dualista puesto que separa de forma estricta al sujeto del mundo, concibiendo al aprendizaje como un proceso mecánico y objetivo. Una segunda concepción, llamada teoría interpretativa, de orden más cognitivo que la primera pero de carácter también dualista, mantiene la idea del aprendizaje como reproducción pero considera sin embargo, que la adquisición del conocimiento requiere la gestión de procesos mentales mediadores, un aspecto ausente en la primera teoría. Finalmente, en

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

un tercer nivel de complejidad que deja atrás el dualismo, se encuentra una concepción de tipo reflexivo y de naturaleza cercana al perspectivismo, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción por parte del aprendiz (López-Iñiguez y Pozo, 2014).

Existe otra línea de investigación que arroja luces sobre la existencia de una progresión en la comprensión de los procesos psicológicos desde perspectivas dualistas hacia enfoques más integradores. Ésta se encuentra en los estudios realizados en el ámbito del desarrollo de la comprensión de las emociones. En este contexto, (Pons, Harris y de Rosnay, 2000, ver también Albanese, 2010) han investigado mediante el Test de Comprensión de las Emociones, cómo entienden los niños de entre 3 y 11 años los afectos, diferenciando a grandes rasgos tres momentos evolutivos. En primer lugar hay una concepción de las emociones como estados externos a la mente, que equipara los afectos con sus componentes conductuales observables. Durante este estadio, los niños actúan como pequeños conductistas reduciendo las emociones a sus comportamientos asociados y desconociendo su carácter mental. Una segunda perspectiva, de aparición evolutivamente más tardía, asume los afectos como estados que se encuentran integrados con otros aspectos subjetivos asociados, tales como los deseos y las creencias. Se trata de una concepción más avanzada, que reconoce el carácter mental de las emociones pero que no logra aún dar cuenta de forma efectiva de las propiedades complejas y dinámicas que presentan los afectos. Finalmente, hay una concepción de tipo reflexivo que asume un cierto perspectivismo y reconoce la posibilidad de concurrencia de varios sentimientos en forma simultánea, así como la intervención de estrategias de autocontrol y procesos de reflexión. Esta tercera perspectiva implica una mayor complejidad en la comprensión de las emociones, asumiéndose la existencia de una estrecha imbricación entre los afectos y otros procesos psicológicos, y superándose por tanto el dualismo presente en las concepciones más rudimentarias.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

Pudiera suponerse que la progresión desde concepciones dualistas hacia perspectivas más integradoras en la comprensión de los procesos psicológicos, tal y como aparece en los estudios comentados, depende únicamente de factores evolutivos. Sin embargo, los estudios realizados sobre concepciones de aprendizaje muestran que la pauta encontrada en este caso, no depende exclusiva ni principalmente de factores asociados al desarrollo. Por el contrario, como dan cuenta abundantes investigaciones realizadas con alumnos mayores, e incluso con adultos, la historia educativa de las personas modela el tipo de perspectiva que se mantiene (Pozo et al., 2006). En consonancia con lo anterior, es relativamente frecuente encontrar concepciones dualistas sobre el aprendizaje, de naturaleza directa y sobre todo de tipo interpretativo entre los adultos y profesionales de la educación (López- Iñiguez, Pozo y de Dios, 2014; Martín et al., en prensa). Atendiendo a todo lo anterior, resulta pertinente preguntarse cómo serán las concepciones sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado presentamos nuestras hipótesis en tal sentido.

### Del dualismo a la integración cognitivo-emocional

Como hemos analizado, tanto los estudios de concepciones sobre el aprendizaje, como aquellos referidos a la comprensión de las emociones dan cuenta de una trayectoria que se dirige desde el predominio de perspectivas reduccionistas y/o dualistas, hasta la internalización de enfoques progresivamente más integradores y complejos. Teniendo en cuenta estos antecedentes, en este estudio hemos distinguido como punto de partida para la investigación la posible existencia de dos enfoques sobre las relaciones existentes entre

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de perspectivas que emergen de la literatura revisada, pero también, de un estudio piloto realizado el año 2011 que nos permitió observar que era posible detectar la presencia de estos enfoques a través del análisis del discurso de los docentes.

El primer enfoque, corresponde a la perspectiva más tradicional utilizada para analizar el papel de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya examinamos, la filosofía y la psicología han afirmado históricamente que existe una clara separación entre emoción y cognición, de modo que por un lado, “sentiríamos”, y por otra parte, “conoceríamos” el mundo. Así, los estados cualitativos, como las emociones, no jugarían un rol directo en la producción de conocimiento, objetivo que estaría a cargo de otro tipo de funciones llamadas “cognitivas”, como sería el caso del aprendizaje. Las emociones, de acuerdo con este enfoque, se constituirían únicamente como acompañantes o parte del contexto de estos procesos, facilitando o dificultando la cognición, pero en ningún caso, participando directamente en la producción de conocimiento como muestra el siguiente extracto del discurso de una profesora de inglés, participante de nuestro estudio piloto:

“Es que es una edad muy mala (...) es una edad un poco complicada, (...) hay que estar más encima, tienen más problemas (...) hay veces que se pelean”

Desde el segundo enfoque, en cambio, se considera que se enseña y se aprende con todo el cuerpo, experimentando sensaciones, emociones, y en general, una amplia gama de estados cualitativos que cumplen un papel como procesos directamente destinados a

## ¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?

la generación de conocimiento. Como analizáramos en el marco teórico previo, se trata de una mirada que entronca con investigaciones contemporáneas en el ámbito de las neurociencias, la filosofía y la psicología, que muestran que el razonamiento no es un fenómeno puramente simbólico sino que éste, se inicia por estados de orden cualitativo (Damasio, 2001). Desde esta perspectiva se concibe al aprendizaje como un fenómeno afectivo-cognitivo, puesto que desde su inicio, éste se configura como un estado que emerge de la integración de ambos tipos de procesos. Corresponde a una perspectiva que si bien no es parte del *establishment* teórico sobre la enseñanza-aprendizaje, sí se encuentra presente en algunos enfoques educativos menos tradicionales que colocan a la vivencia en el centro del proceso (Atkinson, 2002; Honey y Mumford, 2006, Kolb, 1984). Desde esta concepción, a diferencia de lo que ocurre con los enfoques dicotómicos, se entiende que los afectos, además de jugar un papel como contexto de la enseñanza-aprendizaje, pueden cumplir también una función como centro del proceso, constituyéndose como el comienzo del enseñar y el aprender. El siguiente extracto correspondiente al discurso de una profesora de filosofía participante de nuestro estudio piloto, quien se refiere a las emociones que su suscitan a propósito del aprendizaje, tal vez permita ilustrar este enfoque:

“primero hay una negación, porque estás diciéndole algo contrario a lo que ellos creen y por lo tanto hay rechazo (...) la resistencia es un fenómeno natural y que tiene que estar, y que no es deseable que no esté, porque forma parte del aprendizaje (...) es un momento deseable cuando ofrece resistencia -el alumno-

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

ya está participando activamente de lo que está aprendiendo”

Dado el contexto cultural comentado, que separa las emociones de aquellos procesos considerados como racionales, y la preeminencia que tienen en nuestros sistemas educativos los aprendizajes más cercanos a esta visión, cabe esperar entre los docentes una fuerte presencia de concepciones más cercanas al primer enfoque presentado, sobre la relación existente entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, resulta interesante indagar además sobre otras características específicas que pudieran tener las concepciones. Al respecto, resulta pertinente preguntarse por ejemplo, si serán capaces los docentes de distinguir el carácter subjetivo y cualitativo de las emociones, o si por el contrario, mantendrán concepciones objetivistas, más cercanas al conductismo. En este contexto es probable que la claridad con la cual se comprenda a las emociones como hechos mentales se relacione con la capacidad de vincular los afectos con diferentes tipos de aprendizaje más o menos complejos. De esta forma, esperamos que quienes mantengan concepciones más objetivistas sobre las emociones, exhiban también mayores dificultades para relacionar los afectos con aprendizajes de contenidos curriculares, dado su carácter simbólico, más alejados de la experiencia emocional. Del mismo modo, es interesante preguntarse de qué forma considerarán los docentes el efecto de la valencia emocional sobre el enseñar y el aprender. Lo anterior es relevante puesto que durante los últimos años la educación parece haberse alineado con algunos principios de la psicología positiva, una corriente que a pesar de su popularidad ha recibido importantes críticas por su falta de evidencia empírica substantiva (Brown, Sokal, & Friedman, 2013), así como por las negativas consecuencias que tendría sobre el desarrollo psicológico de los estudiantes (Craig, 2007; Stout, 2000). Esperamos que

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

eventuales diferencias en los conceptos anteriores – separación o integración cognitivo-emocional, grado de claridad emocional, relaciones entre emociones y diferentes tipos de aprendizaje, y consideración del rol de la valencia afectiva-, nos permitan identificar en este estudio diferentes concepciones sobre este tema.

### **III. OBJETIVOS**

1. Evaluar la pertinencia del grado de separación o integración cognitivo-emocional como criterio apropiado para la diferenciación de concepciones
2. Identificar diferentes tipos de concepciones y describir sus características específicas en términos de la claridad que se tiene sobre las emociones, el tipo de aprendizaje con el cual se relacionan, y la consideración de la valencia afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje

### **IV. MÉTODO**

La investigación se llevó a cabo en dos etapas. La primera, correspondió a un estudio piloto consistente en la realización y análisis de entrevistas a un grupo de docentes españoles. Dicho trabajo permitió el refinamiento de una pauta de entrevista semiestructurada conformada por 17 preguntas de que se utilizó en la segunda etapa de la investigación, consistente en la realización de las entrevistas definitivas a un grupo de docentes chilenos.

#### **Participantes**

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

Se conformó una muestra no probabilística de 32 docentes de educación básica – primaria-, pertenecientes al sistema de educación municipal –pública- de la provincia de La Calera, en la V Región Costa, Chile. Todos los docentes participaron de forma voluntaria en el estudio.

### **Criterios conceptuales considerados en el análisis**

Para el análisis de las entrevistas se consideraron siete conceptos principales, emanados del estudio piloto realizado y validados mediante el criterio de juicio de expertos con un resultado Kappa de 0,86. La siguiente tabla muestra una breve descripción de los conceptos, así como los valores que podían adoptar en el proceso de categorización de los discursos.

Tabla N° 1

Criterios conceptuales utilizados para el análisis de los discursos

### **Sistema de análisis de los datos**

Una vez realizadas las entrevistas, éstas fueron transcritas y categorizadas con el software de análisis cualitativo Atlas Ti, versión 7.1, utilizando el marco conceptual ya descrito. Posteriormente, los datos obtenidos se analizaron estadísticamente mediante el software *statistical package for social sciences* (SPSS) versión 21, considerando tres pasos consecutivos. En primer lugar se realizó un análisis de conglomerados de K medias

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

con el objetivo de evaluar la existencia de perfiles de concepciones. Posteriormente, mediante el estadístico  $X^2$ , se examinó la existencia de relaciones entre los distintos perfiles y conceptos considerados en el estudio. Finalmente, atendiendo a las relaciones que resultaron significativas en el segundo paso, se realizó un análisis de residuos tipificados corregidos con el fin de identificar las tendencias específicas presentes en cada perfil.

### **V. RESULTADOS**

#### Análisis de conglomerados de K medias

Como resultado del análisis de conglomerados se obtuvieron inicialmente tres perfiles. Además, el procedimiento estadístico arrojó un grupo de discursos con características heterogéneas, con lo cual el número total de perfiles que se consideraron en el estudio aumentó a cuatro. El primer perfil quedó conformado por 5 discursos y corresponde al más básico de todos los encontrados. Luego, se obtuvieron tres perfiles progresivamente más complejos de 13, 6 y 8 discursos cada uno.

#### Análisis mediante $X^2$

Con el fin de determinar los conceptos que mejor discriminaban entre los distintos perfiles se realizó un análisis de  $X^2$  examinando la existencia de posibles relaciones entre la pertenencia a los perfiles y los resultados alcanzados en cada criterio conceptual. Para el caso de los conceptos “rol de la valencia emocional negativa y positiva”, se excluyeron

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

los discursos que presentaron baja claridad emocional por considerarse que para establecer relaciones entre ambos procesos, se requiere una mínima comprensión de los afectos como estados mentales. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos de este proceso.

Tabla N°2

Relaciones entre la pertenencia a los perfiles y los conceptos utilizados en el análisis

Como se desprende de la observación de la tabla, el único concepto que no se relaciona de forma significativa con la pertenencia a los perfiles es el N°7, “rol de las emociones de valencia positiva de los docentes”.

### Análisis de residuos tipificados corregidos

Buscando examinar el sentido de las relaciones encontradas e identificar las características específicas de cada perfil, se realizó un análisis de residuos tipificados corregidos. Los resultados de este proceso permitieron identificar las características más distintivas de cada perfil según se describe a continuación, incluyendo las tendencias significativas entre paréntesis.

#### ***Perfil 1***

Se trata de un perfil compuesto únicamente por discursos que consideran a las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente. Además, este perfil exhibe una tendencia a no comprender las características centrales de las emociones como estados mentales, confundiendo los afectos con sus

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

comportamientos asociados (+2,6). Probablemente por lo mismo, sus resultados en el resto de los indicadores no responden a una lógica suficientemente clara.

### *Perfil 2*

Se trata de un perfil compuesto prácticamente en su totalidad por discursos que consideran a las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente (12 de 13 casos). Además, se trata de un perfil que exhibe una tendencia al valor medio del concepto “claridad emocional” (+3,1). Esta situación, implica un reconocimiento de los afectos como estados subjetivos, pero con dificultades para diferenciarlos de otros fenómenos psicológicos. Paralelamente, se trata de un perfil que presenta una tendencia general a no establecer relaciones entre las emociones y el aprendizaje (+3,4). No obstante, en aquellas escasas oportunidades en que sí se establecen vínculos, estos se configuran sobre el aprendizaje de habilidades personales exclusivamente (+2,1). Respecto de la consideración de la valencia emocional no existe una tendencia definida.

### *Perfil 3*

Corresponde a un perfil compuesto únicamente por discursos que consideran a las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente. Además, se trata de un perfil que sólo contiene discursos que presentan claridad media o alta respecto de las emociones. Por otra parte, en este perfil existe una proporción mayor de la esperada para aquellos casos en los que se relacionan las emociones con el aprendizaje de contenidos curriculares (+2,8). Finalmente, este perfil presenta una tendencia a atribuir un rol totalmente obstaculizador sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a las emociones de valencia negativa de los alumnos (+2,2). Estos dos

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

últimos aspectos corresponden a características que distinguen a este perfil de los dos anteriores ya descritos

### ***Perfil 4***

Presenta resultados distintos a los que cabría esperar en una muestra aleatoria en todos los conceptos considerados en el estudio. Específicamente, exhibe proporciones por sobre lo esperado para la ubicación de las emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (+4,2); la claridad emocional alta (+4,2); la relación de las emociones con aprendizajes de contenidos curriculares (+3,4); la consideración de la facilitación de las emociones de valencia negativa de los alumnos (+3.3); la consideración de la facilitación de las emociones de valencia negativa de los docentes (+3,2); y la consideración de la obstaculización de las emociones de valencia positiva de los alumnos (+2,9).

### Análisis global de los resultados

Al observar en detalle las características de cada uno de los perfiles resultantes del análisis de conglomerados de K medias, se constata que tres de estos comparten el hecho de estar integrados prácticamente en su totalidad por discursos que consideran a las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Veintitrés de veinticuatro casos que forman parte de estos tres perfiles, corresponden a discursos que siempre que se refieren a las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hacen considerando a los afectos únicamente como contexto, dando cuenta con ello, de una cierta escisión entre estados emocionales y cognitivos. Además, respecto de las características particulares de cada uno de estos 3 perfiles,

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

aparecen diferencias significativas cuando se analiza el grado de claridad emocional que presentan, así como su capacidad para establecer relaciones entre los afectos y aprendizajes de distinto tipo.

Por otra parte, hay varios rasgos que presenta el perfil número cuatro que lo transforman en el más complejo de todos los encontrados. En primer lugar, se trata de un perfil que reúne prácticamente la totalidad de las respuestas que posicionan a las emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación da cuenta de una apreciación de los afectos como procesos que tendrían un valor cognitivo, mostrando con ello una mayor integración entre ambos tipos de fenómenos. Seis de un total de siete participantes de la muestra que dieron respuestas de este tipo pertenecen a dicho perfil. En segundo término, el perfil número cuatro exhibe además, una alta claridad emocional, así como la capacidad de relacionar las emociones con el aprendizaje de contenidos curriculares. Finalmente, se trata del único de los cuatro, que presenta una predisposición a analizar de forma compleja la valencia emocional y su papel en la enseñanza-aprendizaje.

Todo lo anterior, nos sugiere la posible existencia de una organización de creciente complejidad entre las distintas concepciones identificadas tal y como se describe a continuación.

### Reduccionismo conductual: *la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje*

Corresponde a la concepción más rudimentaria de todas, una perspectiva que recuerda el conductismo ingenuo de los niños pequeños comentado previamente. Bajo

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

este enfoque se reducen las emociones a las conductas, de tal forma que, por ejemplo, estar alegre es reír y tener pena es llorar, como lo ilustra el siguiente extracto correspondiente a una profesora asociada a esta concepción, la cual es consultada por las emociones que con mayor frecuencia se producirían en el aula:

“yo diría que la risa. De repente salen chistes  
y los alumnos se ríen y se produce mucha  
conversa entre ellos, y las tareas se retrasan y  
a veces no alcanza uno a hacer el cierre”

Cuando los docentes que participan de esta perspectiva utilizan términos emocionales, están en verdad refiriéndose con éstos a las conductas asociadas, desconociendo así el carácter subjetivo y cualitativo de los afectos, dos propiedades que los distinguen como estados mentales. Por lo mismo, puede decirse, en último término, que al interior de este enfoque no se reconoce plenamente la existencia de los afectos, ni menos aún se establecen relaciones entre éstos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a lo anterior, decimos que bajo esta perspectiva las emociones están ausentes, es decir, no forman parte de aquellas variables que los docentes manejan internamente para explicarse el proceso educativo.

Dualismo cognitivo-emocional: las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

Constituye un avance respecto de la perspectiva anterior ya que los docentes que adhieren a esta perspectiva, distinguen entre las emociones como estados internos de la mente y aquellos comportamientos que se les asocian, una razón por la cual cabe hablar de dualismo. Por esta razón, No obstante, la comprensión de los afectos como estados subjetivos, no conlleva necesariamente su distinción respecto de otras variedades de estados mentales. La claridad emocional continua siendo incompleta en esta concepción ya que si bien se comprende el carácter subjetivo, se pierden de vista las propiedades cualitativas específicas de las emociones, confundiéndolas con otro tipo de fenómenos psicológicos, como puede apreciarse en el extracto de la siguiente profesora quien es consultada por las emociones que serían recurrentes en su clase:

“el respeto de escuchar y si ellos no aprenden  
a escuchar, no, aunque les des la mejor clase  
no te van a escuchar, entonces lo primero  
están los valores”.

Además, bajo esta perspectiva, hay una tendencia general a no establecer relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en las escasas ocasiones en que se identifican relaciones entre ambos procesos, el vínculo se configura sobre la adquisición de destrezas personales exclusivamente. Los docentes que participan de esta concepción señalan, por ejemplo, que expresar las emociones es bueno para “crecer como persona”, sin embargo, los afectos nada tienen que ver con el aprendizaje de las matemáticas, la historia, u otros similares. En atención a este último punto, caracterizamos a esta concepción con el lema “las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje”, ya que aun cuando los afectos sí se hacen

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

presentes, bajo esta perspectiva no se relacionan directamente con el aprendizaje de los contenidos curriculares.

### Interacción cognitivo-emocional: *las emociones en interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Esta concepción presenta tres características que permiten considerarla como más sofisticada si se compara con las dos anteriormente descritas, y tal vez, constituya un punto de transición entre el dualismo y la integración cognitivo-emocional. En primer lugar, se trata de una perspectiva que contiene una mayor claridad respecto de las emociones, diferenciándolas no sólo de las conductas –como en la segunda concepción, sino que también, respecto de otros procesos psicológicos relacionados. Por otra parte, al interior de este enfoque se entiende de mejor forma que los afectos juegan un rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes que adhieren a esta perspectiva, comprenden que esta capacidad opera no sólo cuando se trata del desarrollo personal de los estudiantes, sino que incluso, cuando lo que se aprende son contenidos curriculares como la física o las matemáticas. Finalmente, se trata del único perfil bajo el cual se manifiesta una apreciación definida respecto del rol de la valencia en el aprendizaje. Específicamente, cuando se consideran las emociones de valencia negativa de los alumnos aparece una predisposición a tener en cuenta dichos estados como un obstáculo, una tendencia que no se presenta en los dos tipos anteriores. Este es el caso del siguiente profesor, que responde a la consulta del entrevistador acerca de la posibilidad de facilitar el aprendizaje a partir de emociones de valencia negativa:

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

¿Facilitar? no creo, porque si el niño está en una conducta negativa no tiene ganas de nada, es como depresivo; entonces si el niño está triste o está desanimado, yo pienso que lo negativo siempre te juega en contra”

Debido a todo lo anterior hemos caracterizado genéricamente a este conjunto como el perfil de “las emociones en interacción con la enseñanza-aprendizaje”.

### Integración cognitivo-emocional: *el aprendizaje como proceso afectivo*

Como ya adelantáramos en la introducción de este trabajo, desde esta concepción se considera a las emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una perspectiva desde la cual se entiende que enseñar y aprender son procesos que tienen su inicio en emociones y otro tipo de estados similares cualitativamente experimentados como lo ilustra el siguiente extracto de un profesor de biología consultado por el rol de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El otro día estábamos viendo el problema de la extinción de las especies y miraron con una pena el video del tigre de Tasmania, una especie que ya no existe (...) yo encontré que se logró (...) porque si tú emocionas le das como cierto valor a lo que estás enseñando (...) el manejar las emociones de los niños es

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

muy importante, en beneficio de sus propios aprendizajes.

Bajo este enfoque las diferencias tradicionalmente consideradas para los llamados procesos afectivos y cognitivos se hacen más tenues. Por otra parte, los resultados de la investigación nos muestran que esta perspectiva se caracteriza también por una buena comprensión de las emociones como estados mentales. Además, los discursos que se insertan dentro de esta concepción exhiben la capacidad para establecer relaciones entre los afectos y diferentes tipos de aprendizaje, aun cuando se trate de contenidos curriculares con un mayor grado de abstracción. Finalmente, los resultados nos muestran que esta perspectiva se distingue también de los enfoques dualistas por una apreciación compleja de la valencia emocional y su influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica un análisis de los afectos mirando más allá de su fenomenología internamente experimentada como agradable o desagradable. Bajo esta perspectiva, se entiende que aun cuando una emoción se vivencie como un hecho incómodo, esta característica no invalida de por sí sus posibilidades cognitivas. Esta mirada más compleja de la valencia emocional, se manifiesta en casi todos los conceptos considerados en este estudio, salvo cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia positiva de los propios docentes.

## **VI. CONCLUSIONES**

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

La descripción general de las concepciones encontradas abre nuevas preguntas acerca de las mismas. Dedicamos a continuación algunas líneas a tratar las principales proyecciones en este sentido.

### Relaciones internas entre los conceptos

Algunas características de los perfiles encontrados nos sugieren investigar las relaciones internas entre los conceptos considerados en este estudio. Por ejemplo, llama la atención que sólo los perfiles con un buen desempeño en el concepto N°1, “claridad emocional”, logran relacionar los afectos con aprendizajes de contenidos curriculares. Al parecer es imperativo comprender algunas características centrales de las emociones para lograr establecer relaciones entre los afectos y este tipo de aprendizajes. Del mismo modo, las características que reúne el perfil denominado “integración cognitivoemocional”, nos sugieren que tal vez sea necesario considerar a las emociones como centro para poder evaluar de forma compleja el efecto de la valencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, resulta sorprendente que ninguno de los perfiles identificados haya manifestado una tendencia crítica al apreciar el rol de las propias emociones cuando éstas son de valencia positiva. A pesar de que encontramos discursos aislados que comprenden que sentirse bien mientras se enseña no es un factor que necesariamente se asocie a un aumento en la eficiencia del proceso, ésta no es una tendencia clara de ninguno de los perfiles resultantes del estudio. Todos estos aspectos dan origen a preguntas que requieren una muestra de docentes más grande para ser respondidas adecuadamente.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

### Variables moduladoras de las emociones

Futuros estudios debiesen considerar el análisis de las relaciones existentes entre los perfiles de concepciones encontrados y diferentes tipos de docentes, como una forma de indagar en las variables que modulan la adscripción a uno u otro tipo de perfil. Por ejemplo, ¿en qué medida se modificarán las concepciones según se trate de docentes de género femenino o masculino? Puesto que existen diferencias substantivas en el desarrollo de competencias emocionales entre hombres y mujeres (Brody & Hall, 2008; Fabes & Martin, 1991), es probable que el género influya de alguna forma en el tipo de concepción que se mantiene. Por otra parte, dado que existen antecedentes que dan cuenta de relaciones entre las concepciones sobre el aprendizaje y variables tales como el grado de experiencia profesional, el tipo de especialidad de los docentes, o el nivel educativo en el cual se trabaja (Pozo et al., 2006) parece natural esperar diferencias entre estos factores y los perfiles de concepciones que nosotros hemos encontrado.

### Relación entre el dualismo sujeto-objeto y el dualismo cognitivo-emocional

Por otra parte, consideramos que los hallazgos alcanzados en este trabajo pueden enmarcarse al interior de un contexto más amplio, conformado por otras investigaciones que también refieren una progresión desde perspectivas dualistas hacia enfoques más integradores. El antecedente más relevante en este sentido, se encuentra en el estudio de concepciones sobre el aprendizaje que ya hemos analizado. Éste da cuenta de la existencia de un dualismo sujeto-objeto presente en dos de las cuatro concepciones encontradas, evolucionando hasta perspectivas menos dicotómicas que asumen el aprendizaje como un proceso de construcción (Pecharromás y Pozo, 2006). ¿Hasta qué

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

punto y de qué formas se relacionan este dualismo sujeto-objeto con nuestros hallazgos referidos a la dicotomía cognitivo-emocional? Parece natural proyectar estudios hacia el futuro que analicen las relaciones entre ambas perspectivas. Probablemente aquello pudiera ayudarnos a comprender de qué forma participan las emociones en la adquisición del conocimiento, un asunto hasta ahora no suficientemente tratado en la literatura existente.

### Limitaciones del estudio

Finalmente, nos parece necesario hacer mención a lo que consideramos las dos limitaciones más importantes del estudio. La primera de éstas se refiere a las características de la metodología utilizada. Puesto que se trataba de la primera aproximación al problema consistente en identificar las concepciones acerca de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje, nos decidimos por el uso de una metodología que si bien es de carácter cualitativo, nos permitió también un análisis estadístico con un cierto grado de cuantificación de los contenidos de los discursos así como de las relaciones internas entre sus componentes. Estimamos que esta aproximación resulta adecuada por cuanto ha posibilitado sentar unas bases mínimas que permitan en el futuro, profundizar con mayor detalle en el análisis cualitativo de las características más específicas de las concepciones encontradas.

En segundo lugar, y como puede apreciarse de la lectura de la descripción de los perfiles encontrados, hemos interpretado la organización de las concepciones como una progresión que avanza desde perspectivas reduccionistas y dicotómicas, hacia la adopción de perspectivas cada vez más sofisticadas en cuanto a la comprensión del

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

estatus mental de los afectos y su integración con otros procesos de carácter cognitivo. Sin embargo, somos conscientes de que los datos obtenidos con este trabajo no permiten afirmar con certeza la existencia de este recorrido. Futuros estudios debieran abocarse a analizar esta posibilidad con una muestra más grande y diversa de docentes que permita evaluar la influencia de distintas variables que modulen un eventual paso de una concepción a otra.

### **REFERENCIAS**

- Albanese, O. D. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of genetic psychology*, 171(2), 101-115.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson, & G. Claxton, *El profesor intuitivo* (P. Cercadillo, Trad., págs. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- Barrett, L. (2011). Constructing emotion. *Psychological Topics*, 3(20), 359-380.
- Barrett, L., Mesquita, B., Ochsner, K., & Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology*(56), 373-403.
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. (A. Bendersky, & F. Huneus, Trads.) Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender, emotions and expression. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Hand book of emotion* (3ª ed., pp. 395-408). New York: Guilford Press.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

- Brown, N. J., Sokal, A. D., & Friedman, H. L. (2013). The Complex Dynamics of Wishful Thinking: The Critical Positivity Ratio. *American Psychologist*.
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Claxton, G. (2005). *The Wayward Mind. An Intimate History of the Unconsciousness*. London: Time Warner Book Group.
- Craig, C. (2007). The potential dangers of a systematic, explicit approach to teaching social and emotional skills (SEAL). London: Centre for Confidence and Wellbeing.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. (J. Ros, Trad.) Barcelona: Critica.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Duncan, S., & Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: a neurobiological analysis. *Cogn Emot.*, 28, 1184-1211.
- Ekman, P., & Davidson, R. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Nueva York: University Press.
- Fabes, R., & Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology bulletin*, 17, 532-540.
- Goetz, T., & Hall, N. (2014). Academic boredom. In R. Pekrun, & Linnenbrick-García, *International handbook of emotion in education* (pp. 311-330). New York: Routledge.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R., & Fan, J. (2012). Cognition--Emotion Integration in the Anterior Insula. *Cerebral Cortex*, 20-27.
- Honey, P., & Mumford, A. (2006). *The learning styles helper's guide*. U.K.: Peter Honey publications Ltda.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity). *Psychology in the Schools*, 41(1), 67-79.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lazarus, R., & Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason: Making Sense of our Emotions*. Nueva York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- López-Íñiguez, G.; y Pozo, J.I. (2014). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teaching models regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition & Instruction* 32 (3), 1–34.
- López-Íñiguez, G.; Pozo, J.I. y De Dios, M.J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*, 42 (2), 157-176.
- Martín, E.; Pozo, J.I.; Mateos, M.; Martín, A. y Pérez Echeverría, M.P. (en prensa) Conceptions of learning and teaching in primary and secondary teachers and their relation to educational variables. *Revista Iaitonamericana de Psicología*
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La Inteligencia de las emociones*. (A. Maira, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Parrot, W. G. (1995). The hearth and the head. *Everyday Conceptions of Being Emotional*. In J. A.-D.-M. Russel, A. S. Manstead, & J. Wellenkamp, *Everyday Conceptions of Emotion. An Introduction to the Psychology, Antropology and Linguistics of Emotions* (pp. 73-84). Netherlands: Kluwer Academic Publishers

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

- Pecharroman, I. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Barcelona: Graó (págs. 243-264).
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Pekrun, R., & Linnenbrick-García, L. (2014). *Handbook of Emotions and Education*. In press.
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2000). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127 - 152.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- Ramachandran, V., & Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. (J. Ibeas, Trad.) Debate.
- Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America.
- Russell, J., & Barrett, L. (1999). Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotions: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805-819.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

- Scheuer, N., De La Cruz, M. y Pozo, J.I. (2010) Aprender a dibujar y a escribir: las perspectivas de los niños, sus familias y maestros. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers Lives. In P. Schutz, & M. Zembylas, Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers Lives (pp. 311). New York: Springer.
- Searle, J. (1996). El redescubrimiento de la mente. (L. Valdés, Trad.) Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Solomon, R. (2007). Etica emocional: una teoría de los sentimientos. (I. Hermida, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Sterr, A., Shen, S., Zaman, A., Roberts, N., & Szameitat, A. (2007). Activation of SI is modulated by attention: a random effects fMRI study using mechanical stimuli. *Neuroreport*(18), 607--611.
- Stout, M. (2000). The feel-good curriculum: the dumbing down of america's kids in the name of self-esteem. Da Capo Press.
- Varela, F. (2000). El fenómeno de la vida. Santiago de Chile: Dolmen.

## *¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

<b>Concepto</b>	<b>Valores</b>
<p>1. <b>Lugar de las emociones:</b> evalúa el grado de diferenciación existente entre emociones y cognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1= Emociones como contexto de la enseñanzaaprendizaje exclusivamente</li> <li>- 2= Emociones como centro de la enseñanzaaprendizaje</li> </ul>
<p>2. <b>Claridad emocional:</b> evalúa el grado de comprensión de las emociones como estados mentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1= No es posible categorizar este indicador</li> <li>- 2= Baja, confunde emociones con conductas</li> <li>- 3= Media: reconoce el carácter subjetivo de las emociones pero no sus propiedades cualitativas</li> <li>- 4= Alta: reconoce el carácter subjetivo y cualitativo de las emociones</li> </ul>
<p>3. <b>Relaciones con el aprendizaje:</b> evalúa la capacidad de establecer vínculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1= No es posible categorizar este indicador</li> <li>- 2= No establece relación</li> <li>- 3= Relaciona solo con formación personal</li> </ul>
<p>entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4= Relaciona con contenidos curriculares</li> </ul>

**¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?**

<p>4. <b>Rol de las emociones de valencia negativa de los alumnos:</b> evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de desagrado y su efecto sobre la enseñanza–aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1= Totalmente obstaculizador emociones negativas</li> <li>- 2= Considera 1 vez la facilitación emociones negativas</li> <li>- 3= Considera 2 veces la facilitación emociones negativas</li> <li>- 4= Considera 3 veces la facilitación emociones negativas</li> </ul>
<p>5. <b>Rol de las emociones de valencia negativa de los docentes:</b> evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de desagrado y su efecto sobre la enseñanza–aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5= Totalmente facilitador emociones negativas</li> </ul>
<p>6. <b>Rol de las emociones de valencia positiva de los alumnos:</b> evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer y su efecto sobre la enseñanza–aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1= Totalmente facilitador emociones positivas</li> <li>- 2= Considera la obstaculización de las emociones positivas</li> <li>- 3= Totalmente obstaculizador de las emociones positivas</li> </ul>
<p>7. <b>Rol de las emociones de valencia positiva de los docentes:</b> evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer y su efecto sobre la enseñanza–aprendizaje</p>	

Tabla N° 1

Crterios conceptuales utilizados para el análisis de los discursos

*¿SIENTO, LUEGO ENSEÑO?*

CONCEPTO Nº 1 Lugar de las emociones	CONCEPTO Nº 2 Claridad emocional	CONCEPTO Nº 3 Relaciones con el aprendizaje	CONCEPTO Nº 4 Rol de las emociones de valencia negativa de los alumnos	CONCEPTO Nº 5 Rol de las emociones de valencia negativa de los docentes	CONCEPTO Nº 6 Rol de las emociones de valencia positiva de los alumnos	CONCEPTO Nº 7 Rol de las emociones de valencia positiva de los docentes
$\chi^2=17,82$ 2, gl=3, p<.001	$\chi^2=28,62$ 7, gl=6, p<.001	$\chi^2=29,31$ 2, gl=6, p<.001	$\chi^2=24,70$ 0, gl=9, p<.003	$\chi^2=19,652$ , gl=9, p<.020	$\chi^2=13,41$ 6, gl=6, p<.037	$\chi^2=7,901$ , gl=6, p<.245

Tabla N°2

Relaciones entre la pertenencia a los perfiles y los conceptos utilizados en el análisis