

How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs / ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias

Rodolfo Bächler, Juan-Ignacio Pozo & Nora Scheuer

To cite this article: Rodolfo Bächler, Juan-Ignacio Pozo & Nora Scheuer (2018) How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs / ¿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, DOI: [10.1080/02103702.2018.1518078](https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1518078)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1518078>



Published online: 04 Oct 2018.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 423



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs */ ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias*

Rodolfo Bächler^a, Juan-Ignacio Pozo^b, and Nora Scheuer^{c,d}

^aUniversidad Mayor Chile; ^bUniversidad Autónoma de Madrid; ^cUniversidad Nacional del Comahue; ^dConicet

(Received 26 November 2017; accepted 28 August 2018)

Abstract: The study below analyses the characteristics of the discourse of 32 primary school instructors who, according to the findings of a previous study, had different conceptions of emotions and their role in the teaching-learning process. The objective was to explore whether different affective characteristics emerged in their discourse when the teachers spoke about the emotions produced in the classroom within the context of an individual interview. A lexicometric analysis was performed of the complete transcriptions of the interviews in which a secondary analysis of the discourses was considered based on the following affective characteristics: predominant emotional valence, degree of empathy with the students' emotions, and the way of viewing emotional management in the classroom. Four profiles were identified: instructors uncomfortable with problematic and incomprehensible behaviours; teachers who experience their students' emotions as a problem; instructors primarily focused on themselves; empathetic and reflective teachers concerned with handling emotions in the classroom.

Keywords: emotions; teaching-learning; conceptions; discourse; primary school

Resumen: El siguiente estudio analiza las características del discurso de treinta y dos docentes de educación primaria quienes, según un estudio previo, presentaban diferentes concepciones sobre las emociones y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo fue explorar si emergían características afectivas distintivas en su discurso, cuando en el contexto de una entrevista individual, los docentes hablaban de las emociones que se producen en el salón de clases. Se realizó un análisis lexicométrico sobre las transcripciones completas de las entrevistas considerando un análisis

English version: pp. 733–762 / *Versión en español:* pp. 763–791

References / *Referencias:* pp. 791–793

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Mary Black

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Rodolfo Bächler, Núcleo Psicología, Facultad de Ciencias, Universidad Mayor, Santiago, Chile. E-mail: rodolfo.bachler@gmail.com

secundario del discurso a partir de las siguientes características afectivas: valencia emocional predominante, grado de empatía con las emociones de los estudiantes y la forma de concebir la gestión de las emociones en el aula. Se identificaron cuatro perfiles: docentes incómodos por conductas problemáticas e incomprensibles; docentes que experimentan las emociones de sus alumnos como problema; docentes centrados preferentemente en sí mismos; docentes empáticos y reflexivos preocupados por manejar las emociones en el aula.

Palabras clave: emociones; enseñanza-aprendizaje; concepciones; discurso; educación primaria

Studies in neuroscience performed in recent decades show that emotions¹ and cognition are two types of processes that are indissociable from the functioning of the human mind (Gu, Liu, Van Dam, Patrick, & Fan, 2012). They are two dimensions or ‘building blocks’ of mental states which mutually constrain each other, whose integration allows the discreet phenomena we call emotions, thoughts, etc., to emerge (Feldman Barrett, 2011). Considering the above enables us to understand that both teaching and learning are processes that contain affective and cognitive aspects that interact with each other, such that neither process should be viewed as ‘cold’ or algorithmic processes in which knowledge is transmitted in a linear fashion, as they have traditionally been viewed.

In the context of education, several empirical studies enable us to appreciate this cognitive-emotional integration. With regard to teaching, for example, some studies state that the presence of pleasant emotions in teachers is associated with good pedagogical practices (Hargreaves, 1998); that is, what the teachers experience in the classroom has an effect on their cognitive processes when they teach. On the other hand, studies performed in the field of teacher mental health show that their judgements on different aspects related to their educational practice affect their emotional experience when teaching (Chang, 2009).

Yet despite the important role played by emotions in teaching and learning processes (Pekrun & Linnenbrick-García, 2015), there are few studies that examine teachers’ conceptions of the role that emotions play in these processes. For example, in the *Handbook of Social and Emotional Learning* (Durlak, Domotrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015), there is no contribution which addresses how teachers view the emotions that are produced in class and how they operate in the teaching and learning process. A similar situation can be found when we examine the literature studying the emotions in educational processes in general (Pekrun & Linnenbrick-García, 2015) as well as on teachers in particular (Becker, Keller, Goetz, Frenzel, & Taxer, 2015; Schutz & Zembylas, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). Furthermore, if we analyse the research that directly examines teachers’ conceptions², such as in the *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* by Fives and Gill (2015), we find no empirical studies that specifically analyse how teachers view the role of emotions in teaching and learning processes. This lacuna contrasts with the explicit recommendation to research this topic by some of the leading researchers in this field of knowledge:

We can no longer allow ourselves to ignore emotion when discussing teachers' beliefs about learning [. . .]; therefore, we suggest that research on teaching include an examination of the teachers' emotions, alongside their beliefs, instead of separating these two fields of research, as is currently done in educational research. (Gill & Hardin, 2015, p. 241)

The gap in research on teachers' conceptions about the relationship between emotions and teaching-learning processes is particularly noteworthy if we consider that studying teachers' conceptions has become a consolidated corpus of knowledge and that it is one of the factors that help us understand the characteristics of the pedagogical practices that take place in the classroom (Pozo et al., 2006).

Bearing in mind all of the above, in a study previous to the one reported here, we interviewed a group of 32 primary school teachers with the goal of gaining an initial overview of their conceptions of the relationships between emotions and teaching and learning processes (Bächler & Pozo, 2016). To achieve this objective, we used a semi-structured script which contained 17 open-ended questions about emotions and their role in the educational process. These questions asked first about general issues related to the emotions that emerge in the classroom, and they then moved towards more specific questions, such as the kind of educational agent that experiences emotions, as well as an analysis of the role played by the valence of the emotions in teaching and learning processes. Later we performed a category analysis of the content of the complete responses we received, which were textually transcribed. In this process, we considered the following criteria to unpack the conceptions which could be found in the discourse of the interviews:

- (1) *Cognitive emotional separation or integration*: this corresponded to the 'focal point' or 'site' where the interviewees 'placed' emotions when they referred to teaching and learning processes (as the core or the context of these processes).
- (2) *Degree of emotional clarity*: this corresponded to the capacity to distinguish affects as subjective, qualitative mental states, that is, as phenomena which are not accessible from the third-person point of view and which always have an emotional valence.
- (3) *Types of learning they related to emotions*: this corresponded to an analysis of the connection that the interviewees established between emotions and different types of learning.
- (4) *Role of the valence of affects in teaching and learning processes*: this was the capacity that the interviewees showed to distinguish in their discourse between the experience of pleasure or displeasure associated with an emotion and its effects in terms of facilitating or hindering learning.

Through a cluster analysis performed based on these criteria, we found that the perspectives formulated by the teachers could be classified into four different conceptions of the relations between emotions and teaching-learning, which revealed a progression in terms of their accuracy and conceptual complexity, as described below (Bächler & Pozo, 2016):

(1) *Behavioural reductionism: the absence of emotions in the teaching-learning process*

This is a perspective characterized by low emotional clarity, in that emotions are equated with their associated behaviours, similar to what happens with children when they act as ingenuous behaviourists by believing that feeling worry is equal to crying and being happy is equal to laughing (Pons, Harris, & De Rosnay, 2000).

(2) *Emotional-cognitive dualism: emotions as accompanying the teaching-learning process*

This is an approach from which emotions are viewed as subjective events, that is, states that are not noticeable ‘from the outside’, the way behaviours are (see Searle, 1996). However, this progress does not prevent the fact that this conception does not properly appreciate the core qualitative aspect of affects, consisting of the presence of an emotional valence (Russell & Feldman Barrett, 1999). According to this incomplete understanding of affects as mental states, the teachers with this conception only related emotions with students’ personal development, without showing any signs of appreciating its role in learning verbal curricular contents.

(3) *Influence of emotions on cognition: emotions as the context of the teaching-learning process*

This conception encompasses the subjective and qualitative nature of emotions, two features which distinguish them as mental states and allow them to be distinguished from other kinds of psychological processes. Furthermore, they are given a role in all kinds of learning, including verbal and symbolic curricular contents, such as maths or chemistry. However, in this perspective the relations between affects and the educational process are reduced to the valence of the former, similar to the perspective of what is called positive psychology for understanding affects (Craig, 2007; Stout, 2000). In this sense, it is believed that if an emotion is experienced as pleasant, then it fosters learning, and if, to the contrary, it is experienced negatively, then it becomes an obstacle to teaching and learning.

The first three conceptions reveal a schism between emotions and processes which have conventionally been considered cognitive, a characteristic which is noticeable according to criterion no. 1: ‘Cognitive emotional separation or integration’. This situation only varies in the last perspective we identified, as described below.

(4) *Emotional-cognitive integration: learning as an affective process*

This is characterized by considering emotions the core of teaching-learning, without establishing substantial ontological differences between affective and cognitive processes. This outlook links up with research discoveries in neuroscience (Damasio, 2010; Duncan & Barrett, 2007), as well as with some alternative

approaches in education (Kolb, 1984). Here, teaching and learning are formulated as processes which start under the guise of emotional states and are later transformed into symbolic representations. This perspective also entails a more plastic view of the valence of emotions, as it is understood that depending on how the affects are elaborated, learning can be facilitated by negative emotions as well.

Later, in a second study, we designed a questionnaire consisting of dilemmas which we administered to 1,670 teachers. This instrument contained a series of educational situations regarding which the respondents could choose between different alternatives which represented the previously identified conceptions (Bächler, 2016).

The results of both studies revealed the prevalence of a dualistic view that separates emotions and cognition as two different kinds of processes, a situation that contrasts with the most recent research in cognitive science, which shows an ontological indivisibility between affectivity and cognitive processes (Duncan & Barrett, 2007; Gu et al., 2012; Pessoa, 2013). As Pozo (2014) notes, it seems that a Taylorist view prevails in our educational systems, which seek efficiency through technical criteria and standardized evaluations while ignoring the subjective component of human judgement. From this standpoint, emotion and cognition are separate, and feelings are considered accessories to pedagogical practice and therefore excluded. This schism is based on the prevalence of a dualistic conception of the world which views the mind as separate from the body and its sensations (Berman, 1981) and values analytical thinking based on logical rules and categorization processes more than on a holistic and intuitive perception of reality (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001).

The above study enabled us to make a ‘conceptual’ distinction between the beliefs that the teachers held on the relations between emotions and the teaching-learning process. However, as we advanced in the analysis of the conceptions described, we realized that examining them also revealed not only this ‘intellectual’ understanding of affects and their role in the educational process but also an emotional ‘tone’ associated with each of the discourses examined.

A reading of the interviews during the first study suggested, for example, that there were certain differences related to the type of predominant emotional valence in the discourses of each conception. Beyond the teachers’ strictly cognitive conception of affects and their role in the educational process, we found that some of them revealed a problematic vision of emotions, while others, in contrast, expressed less pessimistic perspectives. On the other hand, when reviewing the discourses, we noted that in response to the question that asked them to identify the most frequent emotions in the classroom, some teachers focused spontaneously on their students’ emotions, while others tended to pay more attention to their own experience during the educational process. Finally, we found that there were some connections between all of the above and the way emotional management in the classroom was experienced. How were these and other possible emotional variations related to the conceptions described above?

Inquiring into these phenomenological aspects seemed like an exercise in consistency, considering that our subject of study was conceptions of emotions. The idea also seemed coherent with the finding that beliefs or conceptions generally have an important

affective component (Fridja, Manstead, & Bem, 2000), a situation which has also been analysed specifically in the context of education (Nespor, 1987). This is a dimension of educational knowledge described as ‘intuitive scripts’ which filter and organize the information of what is happening during the educational process (Goodman, 1988) and convey the sense of being capable of operating on a holistic level, thus becoming an alternative way of knowing different to reasoned analysis (Atkinson, 2000).

However, the studies performed to date on teachers’ conceptions are not concerned with this topic, as instead the cognitivist view of the conceptions prevails in the representation and symbolic sense of the term. As Gill and Hardin (2015) criticize:

the first conceptions of the teachers’ beliefs in educational research recognized that beliefs encompass both logical and cognitive factors, as well as emotional and affective components. However, the absence of recognition of this latter topic in the current research is striking [...] To ignore affective constructs such as emotions is to present an incomplete and even faulty understanding of teachers’ beliefs. There is not much research on the relation between beliefs and emotions in education, and even less with regard to teachers’ beliefs. Teachers [...] yet these constructs are not ‘hot’ enough to truly capture the often passionate nature of teaching and learning in today’s classrooms. (Gill & Hardin, 2015, p. 232)

The above leads us to ask the following question: What are the affective characteristics of teachers’ conceptions of the relationships between emotions and teaching and learning processes?

The reflections above suggest that in order to answer this question, a secondary analysis of the discourses yielded from the aforementioned study must be conducted (Witzel, Medjedovic, & Kretzer, 2005) with the goal of gaining a more comprehensive view of the conceptions already identified. In this way, an understanding of the conceptions achieved through both analyses will entail a twofold approach to the research topic. On the one hand, the first analysis performed will provide conceptual knowledge of the topic, given that the analysis was performed on what the teachers say or state. On the other hand, this new analysis will study the sensations and other emotional states which may be associated with the discourse expressed. We perform this second analysis considering that linguistic terms not only communicate conceptual or symbolic information but that they also always have an associated affective meaning (Edwards, 1999; Strapparava, Valitutti, & Stock, 2006).

Objectives

- (1) To identify different discursive profiles according to the features of the lexis used by the teachers when discussing emotions and their role in teaching and learning processes.
- (2) To analyse and describe the connections between the discursive profiles and the conceptions of the relationship between emotions and teaching and learning processes.
- (3) To describe the profiles identified according to:

- (i) The kind of educational agent around whom the discourses revolve: students or teachers.
- (ii) The predominant emotional valence in each of them.
- (iii) The way in which emotional management in the classroom is viewed.

Methodology

Participants

Thirty-two primary school teachers in the public education system of Chile were interviewed.

All the teachers participated in the study voluntarily after having previously been guaranteed the anonymity of the interviews and their exclusive use for research purposes. Their conceptions of the relations between emotions and teaching and learning processes, identified by the study discussed above, were considered a variable of the participants.

Data collection instrument

We performed a secondary analysis using a lexicometric analysis of the corpus comprised of the complete responses of all the teachers to two questions from the script:

- (1) What emotions occur in the classroom the most frequently?
- (2) Do you think that the emotions experienced in the classroom play a role in the teaching-learning process? What would this role be?

We chose these questions to perform the new analysis because they were the first two questions in the interview that inquired directly into emotions, so we assumed that their consideration would allow us to get a preliminary and more spontaneous glimpse into this topic in the discourse. Secondly, the questions were the most general ones of the 17 in the original template, so we can assume that their analysis would provide a less induced approximation of the topic³.

Method of analysis

Lexicometrics is a computational method to analyse textual data which has been used in previous studies on conceptions of teaching (e.g., Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, De La Cruz, & Scheuer, 2006; De la Cruz, Scheuer, Echenique, & Pozo, 2011). When applying this method, we were working under the assumption that conceptions are expressed via the vocabulary that comprises the discourses and in the associations between the most commonly recurring words in the corpus (Baccala & De La Cruz, 2000). The use of this methodology allows us to identify lexical groups or profiles characterized by chains of characteristic words, and later to evaluate the association of these profiles with the variables of the participants, in this case their conceptions of the

relations between emotions and teaching and learning processes (henceforth CE-TL) as outlined above: behavioural reductionism, emotional-cognitive dualism, influence of emotions on cognition and emotional-cognitive integration. The method also enables us to identify the most representative or typical responses in each lexical group. The analysis was performed with version 5.5 of the SPAD program.

Stages considered in the analysis

(1) Correspondence analyses of the lexical table

The corpus analysed was comprised of a total of 17,772 words, 2,591 different ones. A frequency threshold of ≥ 8 was applied, so a total of 13,504 words were retained, 261 of which were different.

To identify whether the teachers' lexicons differed according to their CE-TL, a Correspondence Analysis (Crivisqui, 1993) was applied to the lexical table. A lexical table is a contingency table which, in this case, crosses the 261 different words (retained after applying the frequency threshold) with the 32 teachers, such that the cells reported on the frequency of each of these words in each teacher's responses to both questions. It also indicated the associated CE-TL for each teacher. The results enabled us to determine whether the lexicon used by the participants differed according to their CE-TL, as determined by the test value they earned in the main factorial axes (if $\geq \mp 1.96$, then $p < .05$).

Classification analysis

Bearing in mind the results of the Correspondence Analysis of the lexical table, an Ascending Hierarchical Classification Analysis was applied following the method developed by Ward (1963) with the goal of classifying all the teachers into exhaustive, mutually exclusive classes. This method groups the teachers according to the similarity with which they use the words retained after applying the threshold. It starts with 32 classes (each one a single teacher). In each iteration, it groups together a new class of the two most similar teachers, until reaching a single class made up of all of them. This process is graphically illustrated in a tree diagram (like the one shown in Figure 1). The researcher decides at what level to 'cut off' the process so that the formation of the classes makes sense in terms of the research objectives (Baccalá & Montoro, 2008). The Classification Analysis made in the SPAD environment organized all the teachers in each class according to their X^2 distance from the centre of gravity of the class into which they fall.

We shall describe these categories in terms of lexical profiles according to the lexis and the CE-TL characteristics. Once again, a CE-TL or a word from the corpus is characteristic of a given class of teachers when its test value in at least one of the main factorial axes is $\geq \pm 1.96$.

We then applied discourse analysis to the complete responses of the most typical teachers in each class according to their X^2 distance. Below, we shall illustrate the different classes with textual excerpts from the complete responses of the teachers

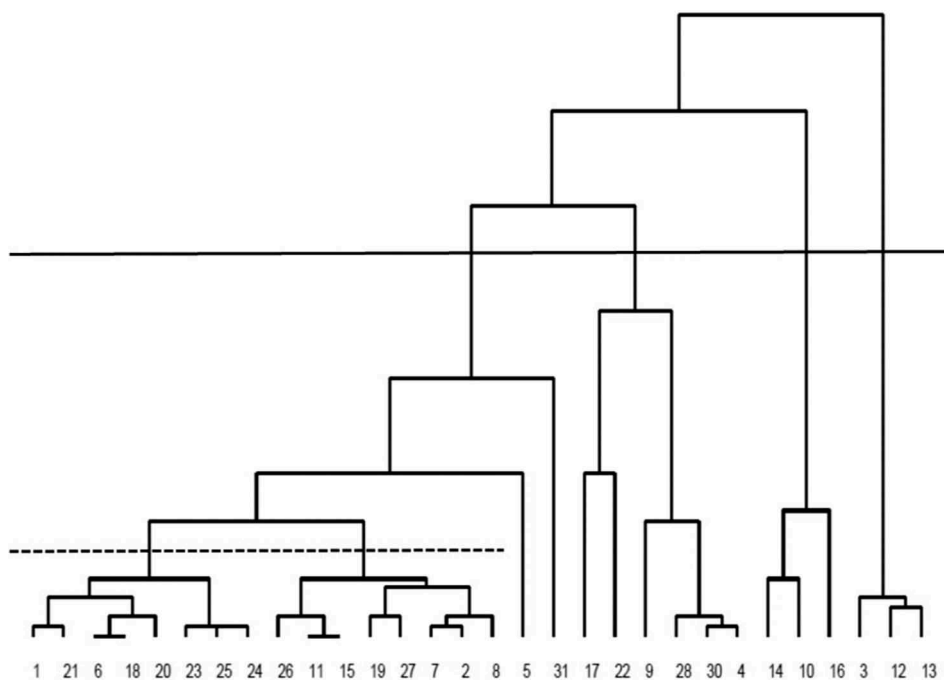


Figure 1. Tree diagram resulting from the ascending hierarchical classification analysis. The numbers at the base of the tree diagram correspond to the 30 teachers¹ on which the classification was made. The continuous line indicates the breakdown into four categories, while the dotted line shows the division of the largest category into two main subcategories. ¹Based on our preliminary results, we decided to consider two participating teachers as illustrative individuals since the particularities of their lexis excessively polarized the first factorial axes.

closest to the category's centre of gravity. This enables us to infer lexical profiles, to which we assign a name that seeks to condense the main meanings expressed in the characteristic terms and complete discourses. Likewise, we suggest an explanation of the relationship between these meanings and CE-TL.

Results

Below are the results obtained from the study performed, organized as follows. First, we outline the findings from the Correspondence Analysis. This analysis enabled us to evaluate whether there were relationships between CE-TL and the lexis used by the teachers when referring to the emotions that are produced in the classroom and the role of these emotions in teaching and learning processes. Next, the results of the Ascending Hierarchical Classification Analysis are presented, which allowed us to decide on the number of classes to consider in order to later interpret them in terms of discursive profiles considering the analysis of the most representative words and categories of the conception variable associated with each category.

Results of the correspondence analysis

The Correspondence Analysis applied to the lexical table revealed differences in the teachers' lexis according to three categories (Behavioural reductionism; Influence of emotions on cognition, Emotional-cognitive integration) for the conception variable (with a p value $< .005$).

Results of the classification analysis

By observing the tree diagram yielded — see [Figure 1](#) — we chose to divide the responses into four main classes.

[Table 1](#) shows the description of the classes according to the words and categories of the conception variable.

Below we present the four main classes. In order to properly understand the results, we have organized the description of each class by first explaining the CE-TL that characterizes it and then analysing the form taken by each of the three indicators of the affective characteristics of the discourses which had been previously defined: kind of educational agent around which the discourse revolves (students or teachers), predominant emotional valence and how emotional management is viewed in the classroom.

Class 1. Profile: 'teachers uncomfortable with problematic and incomprehensible behaviours'

Conception of the relations between emotions and teaching and learning processes

This class was comprised of four teachers and is characterized by the conception called 'Behavioural reductionism'. As stated in the introduction to this article, this is a perspective which does not bear in mind the subjective, qualitative nature of emotions as mental states but instead equates affects with their associated behaviours.

Kind of educational agent around which the discourse revolves

When the teachers were asked about the emotions that appeared in the classroom the most frequently, they spontaneously mentioned their students' behaviours. This situation, which could suggest that the teachers in this class are focused on their students' emotions, is nonetheless accompanied by implicit references to their own emotional experiences in light of their students' conduct.

te los llevas a la sala de clases porque tú tienes que combatir contra su estado de ánimo (you take them to the classroom because **you** have to fight against their mood) (D3)⁴

Furthermore, this experience is represented in the second person, as if it were something that did not happen directly to the teachers interviewed in the singular. This discursive model involves the interlocutor, as if they were also the subject

Table 1. Description of the categories according to the most representative words and the categories of the associated conception variable (p value $<.005$).

Category	Words	Test value	Conception	Test value
1	<i>tú</i> (you–subject)	6.35	Behavioural reductionism	58.80
	<i>te</i> (you–object)	5.58		
	<i>tienes</i> (you have to)	5.22		
	<i>vas</i> (you have to)	3.65		
	<i>son</i> (they are)	3.60		
	<i>situaciones</i> (situations)	3.54		
	<i>puedes</i> (you can)	3.46		
	<i>quiere</i> (he/she wants)	3.44		
	<i>tratar</i> (try)	3.29		
	<i>muchas</i> (many)	3.28		
	<i>alumno</i> (student)	3.13		
	<i>buscar</i> (look for)	3.02		
	<i>su</i> (his/her)	2.82		
	<i>igual</i> (equal/the same)	2.80		
	<i>tampoco</i> (nor/either)	2.79		
	<i>estos</i> (these)	2.79		
	<i>ves</i> (you see)	2.71		
	<i>como</i> (like/how/as)	2.67		
	<i>aunque</i> (although)	2.62		
	<i>veces</i> (times)	2.54		
	<i>cariño</i> (affection)	2.43		
	<i>veo</i> (I see)	2.42		
2	<i>se</i> (to form impersonal or passive expressions)	5.52	Emotional-cognitive dualism	66.05
	<i>pues</i> (so/I mean)	5.02		
	<i>ahí</i> (there)	4.22		
	<i>había</i> (there was)	4.17		
	<i>le</i> (indirect object; him/to him/her/ to her/it/to it)	4.13		
	<i>él</i> (he)	3.87		
	<i>era</i> (he/she/it was)	3.86		
	<i>hoy</i> (today)	3.79		
	<i>estaba</i> (he/she/it was)	3.72		
	<i>tía</i> (aunt)	2.92		
	<i>lectura</i> (reading)	2.92		
	<i>eh</i> (eh?)	2.92		
	<i>que</i> (that)	2.91		
	<i>y</i> (and)	2.82		
	<i>ya</i> (already)	2.72		
	<i>casa</i> (house/home)	2.61		
	<i>saben</i> (they know)	2.61		
	<i>pieza</i> (piece)	2.44		
	<i>súper</i> (super)	2.42		
	<i>dos</i> (two)	2.41		
	<i>tienen</i> (they have)	2.35		

(Continued)

Table 1. (Continued).

Category	Words	Test value	Conception	Test value
3	<i>creo</i> (I believe)	4.98	Influence of emotions on cognition	65.22
	<i>yo</i> (I)	3.82		
	<i>vamos</i> (we are going to)	3.82		
	<i>nos</i> (us)	3.57		
	<i>como</i> (like/how/as)	3.42		
	<i>profesor</i> (teacher)	3.25		
	<i>otra</i> (other/another)	3.20		
	<i>llegar</i> (to arrive/come)	2.75		
	<i>haciendo</i> (doing/making)	2.70		
	<i>cierto</i> (certain/true)	2.62		
	<i>mi</i> (me)	2.54		
	<i>digo</i> (I say/I'm telling)	2.53		
	<i>mañana</i> (tomorrow)	2.47		
	<i>he</i> (I have)	2.39		
	<i>curso</i> (course/class)	2.39		
4	<i>también</i> (also)	5.10	Emotional-cognitive integration	39.70
	<i>los</i> (the)	4.12		
	<i>tristeza</i> (sadness)	3.59		
	<i>alegría</i> (happiness)	3.52		
	<i>eso</i> (that)	3.32		
	<i>de</i> (of/from)	3.23		
	<i>uno</i> (one/you [generic])	3.20		
	<i>alumnos</i> (students)	2.90		
	<i>emociones</i> (emotions)	2.78		
	<i>todo</i> (all/everything)	2.71		
	<i>más</i> (more)	2.69		
	<i>sentimiento</i> (feeling)	2.53		
	<i>ve</i> (he/she sees)	2.53		
	<i>claro</i> (of course)	2.48		
	<i>sí</i> (yes/indeed)	2.46		
	<i>en</i> (in)	2.39		

and direct agent of the situation. The first four terms in the list (*tú* [you–subject], *te* [you–object], *tienes* [you have to] and *vas* [you are going to]) correspond to words which frame the situation as something outside them.

*y llegó y no quiere estudiar y no quiere estudiar aunque **tú** converses con él, **tú** conversas con el director jefe de UTP con su familia con quien **tú** quieras y ese niño no quiere y no quiere y es muy difícil* (and he got there and he refuses to study, refuses to study even though **you** talk to him, **you** talk to the director in charge of the Technical Pedagogical Unit, with his family and with anyone **you** can think of and this child refuses and refuses and it's really hard) (D3)

In short, the analysis of the complete responses of the most typical teachers in class 1 shows us that the explicit focal point of the discourse is located in the students, yet it also implicitly refers to the teachers' emotional experience. This experience is expressed in an impersonal fashion, which could be interpreted as a way to avoid emotional contact with the situations described by 'transferring' the person's experience to the interviewer. This stems from the fact that these are situations which have a primarily negative emotional valence, as we shall discuss below.

Predominant emotional valence in the discourse

The events mentioned by the teachers in this class are experienced as unpleasant, incomprehensible situations given that the teachers cannot identify a cause that could explain them.

*más allá más que darles un consejo escucharlos estar ahí si él **te** necesita, pero no puedes estar más allá [...] aunque tengas muchas ganas de decir muchas cosas **tiene**s que callar y escuchar [...] pero nadie te dice realmente que **tú te vas** a topar con esta clase de niños, que **vas** a tener este problema* (beyond giving them advice, listening to them, being there if they need **you**, but you can't do anything else [...] even if you really want to tell them lots of things **you have to** be quiet and listen [...] but nobody really tells you that **you are going to** come upon this kind of child, that **you are going to** have this problem) (D12)

*la frustración el dolor de la pena de la amargura que están **como** enojados con la vida* (the frustration, the pain of the sadness, of the bitterness because they are **like** angry with life) (D12)

*andan siempre alterados los niños **estos** niñitos que siempre toman pastillitas* (the kids, **these** little kids are always messed up, they're always taking little pills) (D6)

How emotional management is viewed in the classroom

On the other hand, it seems like much of the discomfort experienced by the teachers is related to the experience of not having control of the emotions that arise in the classroom. This feature, which can be described as the sense of not being equipped with the resources needed to manage emotions in the classroom, can be seen, for example, in the presence of the word *buscar* (look for) among the characteristic terms of this class. These are teachers who are unsure of the ability to intervene in the emotional situations which arise in the classroom and who 'blindly search' for possible solutions, without much clarity on their efficacy:

*tú ya vas conociendo a los niños entonces vas tratando de **buscar** estrategias o a la hora de planificar [...] si un alumno se pone a pelear tratar de **buscar** la opción de que se pidan disculpas* (so you get to know the children and you keep trying to **look for** strategies or when planning [...] if a student starts fighting you try to **look for** the option of getting them to apologize) (D12)

Furthermore, the use of the word *tampoco* (nor, either) seems to reinforce the sense of difficulty experienced with regard to students' affects, which are felt to be strange phenomena and therefore not properly handled:

yo más allá tampoco puedo hablar porque yo no sé qué pasa con ellos (beyond that I can't say anything **either** because I don't know what's going on with them) (D3)

las bromas siempre y cuando estén dentro de un límite porque tampoco te puedes pasar (jokes as long as they are within limits because you can't go too far **either**) (D12)

ellos no te van a dejar hacer clases y tampoco te van a responder porque tú no activas lo más lindo que es (they're not going to let you teach class, **nor** are they going to answer because you don't activate the best part that there is) (D13)

Recapitulating, the teachers that belong to this profile are uncomfortable and experience emotional situations related to their students as events in which they see no possibility of intervening. Because of this, faced with situations which they experience as unsolvable, they avoid taking charge of the emotional situation experienced in the classroom. This pattern is coherent with the kind of understanding of affects that characterizes the 'Behavioural reductionism' conception, in which emotions are equated with their associated behaviours.

Class 2. Profile: 'teachers who experience their students' emotions as problems'

Conception of the relations between emotions and teaching and learning processes

The second class is comprised of three participants and is characterized by the conception called 'Emotional-cognitive dualism'. As outlined above, this is a perspective in which the mental status of emotions is understood, yet their qualitative nature is not accepted.

Kind of educational agent around which the discourse revolves

Just as in the previous class, these are discourses which revolve explicitly around the students' emotions, but given their problematic nature for the teachers, they also indirectly refer to their own emotional experience.

no pues si por eso te digo yo se conversa con él todo pero no el sigue con la pataleta (I mean that's why I'm telling you, you talk with him but he can't continue with his tantrum) (D16)

y **se sienten**⁵ vuelves a dar la explicación que antes tú ya **le** habías explicado y te quedan mirando sorprendidos (and they sit down⁵ and again you give the explanation that you had given **him** before and they look at you surprised) (D14)

estar en la sala antes uno de esos que **se me tiraba al suelo se me arrancaba de la sala se iba porque se iba enojado** (being in the classroom before one of those who was throwing himself on the ground, left the room and went out angry) (D16)

Predominant emotional valence in the discourse

As mentioned above, these teachers refer to emotions as problematic conditions and therefore they have a negative valence. Furthermore, these are emotions that are considered to have nothing to do with teaching and learning processes given that they originate in situations outside the classroom. Regarding the latter, they primarily identify two causes of emotion, both of which denote an understanding of affects as conditions instead of processes: (a) first, emotions are viewed as characteristics of the individual; and (b) affects are associated with problematic situations coming from the home. With regard to (a), for example:

*sí se producen bastantes frustraciones, pero más que nada con los que tienen **hiperactividad** [...] el otro se frustra justamente uno que es **impulsivo** y tiene **trastorno del lenguaje*** (yes, there is quite a bit of frustration, but more than anything else with those who are **hyperactive** [...] the other gets frustrated, precisely one who is **impulsive** and has a **language disorder**) (D16)

*tengo un niño que fue **operado de la cabeza** que tiene mucha **dificultad en el habla poco se le entiende*** (I have a boy who had **head surgery** and has a really **hard time speaking**, it's hard to understand him) (D10)

And with regard to the cases of emotionality linked to (b), this characteristic can be seen in the recurring use of the word *casa* (house):

*hay un tema de hogar que él recibe poca atención en la **casa** [...] llora porque ha tenido un problema en la **casa** [...] era analfabeta (la madre) que lo cuida o sea es un tema grande en la **casa**?* (there is a home issue, that he doesn't get much attention at **home** [...] he cries because he had a problem at **home** [...] (his mother) who cared for him was illiterate so this is a big issue at **home**) (D16)

How emotional management is viewed in the classroom

The discourses in this class show a view of the students' emotions as states which the teachers have little ability to influence. This feature can be seen in the use of different forms of the passive voice (expressed in Spanish with the pronouns *se* and *le*).

*capaz que se frustrate que si sale a la pizarra **se van a burlar de él*** (capable of **getting frustrated** that if he goes up to the board he's going to **be made fun of**) (D14)

bueno hay uno que se frustra porque también hay un tema del hogar (well there's one who **gets frustrated** as well because there are issues at home) (D16)

This idea of emotions as static individual and/or family conditions is coherent with the difficulty of doing anything about them. The teachers in this class believe that their possibilities of intervening are solely limited to the attempt to isolate 'emotional cases' and hope that they get better on their own. More than true emotional management in the sense of working with the students' minds as a process, based on the standpoint expressed by the discourses in profile 2, the teachers try to prevent the rest of the students from being 'disturbed' by cases of individual emotionality. For this reason, the efforts are poured into extricating these kinds of situations in the hopes that they 'subside'. These features can be seen in the use of the term *ahí* (there):

y ahí se quedan lloran patalean se les quita [...] ahí la dejé estaba enojada la dejé ahí detrás [...] una pelea así que hay que dejarlo solito ahí (and **there** they are, crying, having a tantrum and it subsides [...] I left her **there**, she was angry and I left her back **there** [...] a fight so you have to leave him **there** alone) (D16)

This little room for manoeuvring to manage emotions in the classroom which the teachers express matches the fact that they experience these emotions as problematic conditions. This becomes visible through the use of the colloquial interjection *pues* (so, I mean) which seems to denote the intention to highlight the teachers' sense of having insufficient resources when faced with their students' emotions:

no vas a llegar a ninguna parte porque tienes un niño, no se pues: desordenado [...] and todo que te frustra pues (you're not going to get anywhere because you have a child who is, **I mean**, I don't know, messy [...] and **so** everything that frustrates you) (D14)

he tenido cursos con niños con problemas entonces siempre ahí pues: conteniendo [...] si por ejemplo si yo me quedo todo el rato con él pierdo pues. El resto se me empieza a parar pierdo todo el hilo de la clase (I've had classes with children with problems and **so** you're always there, containing it [...] for example, if I'm with him the entire time, **I mean**, I lose. The others begin to stop; I lose the entire pace of the class) (D16)

In summary, the teachers in this class seem to understand that emotions are subjective, internal experiences which, though related to behaviours, are not totally equated with them. This is a feature of the dominant 'Emotional-cognitive dualism' conception in this class of discourses. From this perspective, the students' behaviour is understood to be caused by an internal emotional state. This understanding seems to bring some sort of 'ease' in the sense of lowering the sense of lack of control which characterized profile 1. We can even notice some attempts to manage the affects, which are nonetheless limited to attempts to isolate emotional situations and wait for them to subside by themselves. All of this corresponds to the teachers'

personal experience as individuals working in precarious contexts with students who have problematic personal and family situations which arouse emotions with a negative valence about which little can be done.

Class 3. Profile: ‘teachers primarily focused on themselves’

Conception of the relations between emotions and teaching and learning processes

The third class is comprised of seven participants and is characterized by the conception called ‘Influence of emotions on cognition’. This perspective stands out for its understanding of the subjective, qualitative nature of emotions, two features which distinguish them as mental states, thus allowing them to be differentiated from other kinds of psychological processes. Furthermore, this conception identifies a role for emotions in all kinds of learning contents, including those related to ‘harder’ subjects, such as mathematics or chemistry.

Kind of educational agent around which the discourse revolves

These discourses refer explicitly to the teachers’ own experiences in the classroom. This can be seen, for example, by the presence of the words *yo* (I) and *profesor* (teacher) among the characteristic terms of this category.

porque yo soy muy afectiva pero muy de reglas también, yo soy muy de acoger [...] puedo hablar de eso porque yo tengo y me he preparado para eso yo estudié esos tres años y he seguido leyendo (because I am very affectionate but I really like rules, too, I’m really about being welcoming [...] I can talk about this because I have and I’ve prepared for this, I studied this for three years and have kept reading) (D4)

por ejemplo yo soy de las personas que expreso mis emociones [...] yo tengo que entrar con la emoción yo tengo que entrar emocionalmente con ellos empatizando (for example I’m the kind of person who expresses my emotions [...] I have to enter with the emotion I am feeling, emotionally enter with them, empathizing with them) (D28)

This attention to their own experience is accompanied by less awareness of their students’ emotional reality, a tendency which is revealed even when the teachers make an effort to reflect on their students’ affective situation. On these occasions, the discourse becomes like a boomerang, going back to themselves:

la emoción primero de empatía, yo soy empático y me coloco en el lugar del alumno y trato de [...] entonces yo voy creando la sensibilidad (first the emotion of empathy, I am empathetic and I put myself in the student’s place and try to [...] so I create the sensibility) (D28)

en general los niños como te digo ellos son niños muy felices, yo los siento muy felices (in general, like I said, the children are very happy, **I** feel like they're very happy) (D9)

los niños son inteligentes eso les digo yo ocupen su inteligencia sean un aliado del profesor (the children are intelligent, that's what **I** tell them, own your intelligence, be an ally of the **teacher**) (D4)

In other cases, the attention on the people behind the students is diluted into a general, abstract vision using the word *curso* (class) in a way that seems to avoid direct contact with the students' emotions as an individual, specific experience:

el curso es muy ávido como te digo de aprendizaje es un curso que siempre quiere aprender, aprender muchas cosas [...] no es para nada un curso frustrado ni que los niños estén amargados (the **class** is very eager, like I said, to learn, it's a **class** that always wants to learn, learn lots of things [...] it is in no way a frustrated **class** and the children aren't bitter) (D9)

And always back to the teacher's reality:

tú te planteas hacer un trabajo y tú sabes que la mitad del curso se te frustra y no lo realizan (**you** plan to do a project and **you** know that half the **class** will get frustrated and not do it) (D30)

This preferential focus on the teachers' own emotions is also expressed in the recurring presence of terms that refer to the teacher and their actions, such as *mi* (me), *digo* (I say/I'm telling) and *he* (I have):

no poder concretar mi objetivo de poder hacer una clase correcta (not being able to reach **my** objective of teaching a proper class) (D17)

sí yo digo vamos a orar por los enfermos vamos a orar por mi esposa que está enferma por mi hija (yes, **I say** let's pray for the ill, let's pray for **my** wife who is ill, for **my** daughter) (D28)

porque yo te digo casi dos meses y yo podría haber tirado la esponja hace rato (because **I'm telling** you almost two months and I could have thrown in the towel some time ago) (D4)

On the other hand, the presence of the word *creo* (I think/believe) as the first of the most characteristic words in this category suggests that these teachers are doubtful of students' emotions and their role in learning.

yo creo que de entusiasmo porque los niños son como ávidos [...] yo creo, pienso, yo creo y lo siento, que les gusta mucho venir a la escuela (**I think** that it's enthusiasm because the children are like eager [...] **I believe**, I think, **I believe** and I feel that they really like to come to school) (D9)

*sí yo **creo** que las niñas tienen penas profundas, o sea yo **creo** (yes, I **think** that the girls have profound sorrows, I mean, I **think** they do) (D4)*

Furthermore, this is a characteristic which does not appear when referring to their own emotions, as found in the excerpt below:

*a **mí** también me gusta aprender y **me** gusta enseñar, entonces yo **creo** que eso los niños lo perciben (I also like to learn and I like to teach, so I **think** that the children perceive this) (D9)*

Predominant emotional valence in the discourse

One characteristic that distinguishes the discourse of the members of this class compared to the previous classes is the emergence of situations associated with emotions with a positive emotional valence.

entonces como te digo ellos son muy entusiastas ellos quieren como aprender (so as I said they are very enthusiastic, like they like to learn) (D9)

que el niño logra las cosas da satisfacción personal (it is personally satisfying when the children achieve something) (D17)

ellos son niños muy felices yo los siento muy felices (they're very happy children, I feel like they're very happy) (D9)

However, this does not negate the fact that different situations with a negative emotional valence are also described.

en mi curso la frustración el tema de hacer algo y se frustran (in my class frustration, the issue of doing something and their getting frustrated) (D30)

he salido frustrado de clases al no poder concretar mi objetivo de poder hacer una clase correcta no darse la clase (I've left classes frustrated since I was unable to achieve my objective of being able to teach a proper class, not teaching that class) (D17)

How emotional management is viewed in the classroom

Regarding students' emotional management, the discourse of the teachers in this class shows greater control and ease. In parallel, we find that the focus on themselves as teachers is also expressed regarding students' emotional management. In this context, the use of the word *he* (I have) as one of the most commonly recurring terms in the discourse signals the attention that these teachers pay to themselves when referring to their attempts to manage their students' emotions.

*los tengo de primero entonces **he** tratado como de motivarlos en ese sentido (I have them starting in first grade so I **have** tried to motivate them in this sense) (D9)*

*yo te puedo hablar de eso porque yo tengo y me **he** preparado para eso yo estudié esos tres años and **he** seguido leyendo para poder entender la etapa de desarrollo en que se encuentra, para poder acogerla en el momento adecuado (I can talk about this because I have and I've prepared for this, I studied this for three years and **have** kept reading in order to understand their stage of development, in order to help them at the right time) (D4)*

*entonces a ellos les gustan mucho muchas cosas yo creo que **he** despertado el interés en ellos de apreciar lo que leen (so they like many things, I think **I have** awakened their interest in appreciating what they are reading) (D9)*

In summary, class 3 is comprised of discourses that indicate that the teachers grasp the core properties of emotions. This is a characteristic feature of the conception called 'Influence of emotions on cognition', which is associated with this profile. However, this theoretical understanding of affects as subjective, qualitative states does not seem to imply a direct connection with their students' emotions. The discourses in this profile reflect teachers who primarily focus on their own experience (both positive and negative) during the educational process and who seem to have an intellectual understanding of their students' emotions, but not a true empathetic capacity that allows them to put themselves in their students' place and manage their emotions.

Class 4. Profile: 'empathetic and reflective teachers concerned with handling emotions in the classroom'

Conception of the relations between emotions and teaching and learning processes

The fourth class is made up of 16 participants and is characterized by the conception called 'Emotional-cognitive integration'. As discussed above, this is a perspective which contains several features that render it more complex than the previous conceptions. These characteristics include a more flexible view of the valence of emotions and greater integration between affects and cognitive processes. This more complex character dovetails with several properties that we identified in this new analysis for discourses in this class.

First of all, when revising the context in which the characteristic words of this class are produced, we can guess the participants' intention as they mention a wide range of aspects associated with the fact that the most characteristic word in this profile is *también* (also/too). This is a term which allows them to refer to the reality of the classroom and teaching and learning processes while including a variety of factors in the analysis:

*porque ellos participan y si uno los hace sentir bien **también** funciona (because they participate and if you make them feel good it works, **too**) (D7)*

*la frustración **también** va para ambos lados (the frustration **also** goes both ways) (D1)*

también con un apoderado responsable que venga siempre a reunión (also with a responsible representative who always comes to the meeting) (D2)

y también tristes algunos sí porque yo la alegría que veo en ellos es falsa (and some of them sad, too, because the happiness that I see in them is false) (D6)

The inclusive nature of this profile can also be seen in the use of the term *todo* (all/everything), a word which enables an educational process to be represented as a larger matter which may thus be impossible to capture using the words available at any given time. In this way, the use of this term seems to operate as a ‘wildcard’ which denotes the perception of complexity and breadth of this process:

muestren sus emociones se expresen saquen para sanar y todo eso a mí me preocupa (they show their emotions, they express themselves, they pull it out to rid themselves of it and all of this worries me) (D5)

felicidad por parte de ellos compromiso se ve de todo un poco en todos los cursos que trabajo (happiness from them, commitment, you see a bit of everything in all the courses I work in) (D27)

Kind of educational agent around which the discourse revolves

The perception of the classroom as a complex reality can also be seen in the analysis of multiple aspects which appear in the discourse of the teachers interviewed. This characteristic is coherent with the attention paid to both the actors in the educational process: students and teachers. This is the only class of the four identified which shows this twofold focus, a feature which is revealed through the predominant use of the words *alumnos* (students) — to refer to the situation of the students — and *uno* (one/you [generic]) — to talk about the teachers and their role:

también ayuda en el aprendizaje de los alumnos el sentirse confiado el sentirse bien (feeling confident and feeling good also helps students’ learning) (D8)

entonces hay generalmente una suerte de alumnos que van creciendo se van asombrando de ellos mismos (so generally there is a kind of students who grow up and are amazed at themselves) (D19)

para no perjudicarlos porque es bastante notorio que cuando uno viene cansado quizás con rabia con pena (to not harm them because it’s quite well known that when you’re tired, maybe with anger, with sorrow) (D1)

yo veo diferentes emociones por ejemplo con los chicos uno tiene que ser estructurado rígido a veces (I see different emotions, for example with boys you have to be more structured and rigid sometimes) (D24)

Predominant emotional valence in the discourse

All of the above speaks to a class comprised of different discourses which frame the reality of the classroom as a complex, multidimensional affair. This is a characteristic that is applicable to different aspects of the educational process and is also specifically manifested in the ability to observe affects as a dimension that is expressed in many different forms. For example, regarding happiness, eight of the 13 responses mention this emotion along with a story of other kinds of affects, including those with a negative valence, which are also present in the classroom:

*la emoción de la **alegría**, pero también está la emoción de la tristeza* (the emotion of **happiness**, but there's also the emotion of sadness) (D24)

*bueno **alegría** tristeza desconfianza cooperación felicidad* (well, **happiness**, sadness, mistrust, cooperation, joy) (D27)

***alegría** euforia ansiedad frustración impotencia eso* (**happiness**, euphoria, anxiety, frustration, impotence, all that) (D1)

The teachers seem to be trying to avoid reducing their analysis to a single kind of emotion by instead including affects of different kinds and valences with the goal of illustrating the complex emotional reality of the classroom. Furthermore, they give affects a prominent role, which can be seen in the fact that four of the characteristic terms of this class are directly related to emotions. On the other hand, reaffirming the more complex view of the classroom reality, one of the affects identified is positive (happiness) while the other is negative (sadness). This feature, coupled with the characteristic presence of the words *emociones* (emotions) and *sentimientos* (feelings) indicates that these teachers are more aware of affects as an important variable in teaching and learning.

*los niños son súper receptivos con las **emociones** de nosotros los adultos [...] uno después va manejando esas cosas ya se da cuenta que las **emociones** juegan un papel importante* (the children are super-receptive to the **emotions** of us adults [...] after dealing with these things you realize that **emotions** play an important role) (D1)

*y hablando en el buen sentido de la palabra el manejar las **emociones** de los niños, es muy importante manejarlas* (and talking in the positive sense of the word managing the children's **emotions** — it's very important to manage them) (D18)

*una enseñanza sin **emociones**, no tendríamos una buena enseñanza* (teaching without **emotions** would not be good teaching) (D25)

*también hay niños muy frustrados también es un **sentimiento** que se ve porque ellos a veces se les pide y no pueden* (there are also children who are very frustrated, it's also a **feeling** that you see because sometimes you ask them to do something and they can't do it) (D19)

How emotional management is viewed in the classroom

Coherent with the greater complexity associated with this discourse group, there are several elements that also reveal greater sophistication in the way they view emotional management. The first thing that stands out is the importance that this group of teachers attaches to this topic.

y el profesor también tiene que darle un poco de espacio también para que los chiquillos sean abiertos porque el profesor no puede ser tan cuadrado porque tiene que darles también el espacio para que ellos puedan expresarse (and the teacher also has to give them a bit of space so the kids are open because the teacher cannot be so inflexible because you've also got to give them the space to express themselves) (D8)

en el buen sentido de la palabra el manejar las emociones de los niños es muy importante manejarlas en forma positiva (in the positive sense of the word managing the children's emotions — it's very important to manage them) (D18)

entonces el tema de los sentimientos es súper importante (so the issue of feelings is extremely important) (D20)

Furthermore, this complexity is not only quantitative in the sense of attaching greater importance to managing students' affects; instead, it also manifests itself qualitatively in the consideration of other kinds of tools to handle others' emotions which were not taken into account in the previous classes, such as the use of affects themselves:

tratar de involucrarme con él en sus emociones en su tristeza porque si no no logro esa cercanía (trying to get involved with him, with his emotions, with his sadness, because if I don't I can't get close to him) (D5)

pero eh si ellos están tristes también yo demuestro una también yo demuestro que siento eso (but you know if they are sad I also show a, I also show that I feel it) (D5)

yo nunca demuestro decepción dentro de la sala, porque si yo que soy el líder natural de ellos, me ven decepcionado, derrotado, cabizbajo, obviamente yo transmito a ellos todo eso (I never show disappointment in the classroom because if I, their natural leader, look disappointed, defeated, dejected, obviously I convey all of this to them) (D20)

Finally, several subtle differences among the discourses belonging to this category are worth noting in terms of the way emotional management is viewed. For example, to some teachers it seems important to work with the students' affects given that they play a role in learning the 'harder' verbal contents of the curriculum:

a ver hay mucho asombro por los chiquillos sobre todo yo les hablo mucho en el lado de las cosas las curiosidades que uno va descubriendo a partir de los mismos descubrimientos que se hacen en la biología o en la o en la química en la física y

ellos se van explicando los fenómenos y el asombro está siempre ahí (I mean the kids are really amazed especially I talk to them a lot about curiosities that you keep discovering based on the same discoveries they make in biology or in, or in chemistry, in physics, and they always explain the phenomena and the amazement is always there) (D19)

In contrast, in other discourses, the teachers' need to manage their students' emotions is related to issues more closely associated with their students' well-being and/or personal development:

demuestren sus emociones se expresen saquen para sanar y todo eso a mí me preocupa y si veo un niño triste yo lo llamo (they show their emotions, they express themselves, they pull it out to rid themselves of it and all of this worries me and if I see a sad child I call on him or her) (D5)

Given differences like those above, and bearing in mind that class 4 is the largest of all the ones that emerged from the lexicometric analysis, we decided to examine its subgroups in more detail. With this goal in mind, we 'zoomed' into the discourses by asking the program to divide them into 11 classes which would enable us to observe the characteristics of the two largest groups shown in the tree diagram for class 4 — see the dotted line in the tree diagram in [Figure 1](#). Below, we describe these subclasses, 4.A and 4.B, respectively, each of which has eight participants:

Subclass 4.A

As can be seen in [Table 2](#), subclass A is characterized by the conception called 'Behavioural reductionism'. On the other hand, a quick examination of the characteristic words enables us to see that there is no term in class 4.A that refers directly to emotions, even though it was the topic of the interview. Furthermore, as found when reading the excerpts below, the most representative teachers from category 4.A do consider emotions variables that play an important role in teaching and learning processes, but instead they refer to affects as states which originate outside the educational process. These emotions influence learning, but ultimately they have little to do with this process given that the causes lie outside learning, in this case in the children's homes. Even when not explicitly stated, in these discourses we can infer that the interest expressed in the affective variables implicitly contains an emotion/cognition split, a characteristic of the conception associated with this subclass: behavioural reductionism.

a los chicos les cuesta mucho motivarse mucho [...] entonces sí, sí se ve afectado eso la clase se echa a perder. El rol es que de la casa vinieran motivados también con un apoderado responsable que venga siempre a reunión que esté conectado con el proceso educativo de su hijo y eh acá va a estar ligado directamente con que si hay un respaldo aquí el niño también va a estar más atento (it's really hard for the kids to get really motivated [...] so yes, the class is affected by this, it can be lost. The role is that they come motivated from home also with a responsible representative who always comes to the meeting who is connected with their

Table 2. Characterizations of the subcategories according to the most representative words and the associated conception variable (p value $<.005$).

Category	Words	Test value	Conception	Test value
4.A	<i>alumnos</i> (students)	3.52	Behavioural reductionism	14.07
	<i>bueno</i> (good/well)	3.33		
	<i>uno</i> (one/you [generic])	3.16		
	<i>repente</i> (sudden)	3.07		
	<i>también</i> (also)	2.96		
	<i>ve</i> (he/she sees)	2.75		
	<i>hay</i> (there is/are)	2.64		
	<i>poco</i> (little)	2.41		
4.B	<i>alegría</i> (happiness)	3.69	Emotional-cognitive integration	40.30
	<i>emociones</i> (emotions)	3.31		
	<i>si</i> (if/whether)	3.19		
	<i>los</i> (the)	3.07		
	<i>más</i> (more)	2.86		
	<i>profesor</i> (teacher)	2.82		
	<i>clase</i> (class)	2.72		
	<i>entre</i> (between/among)	2.61		
	<i>sienten</i> (they feel)	2.59		
	<i>cuenta</i> (aware/account)	2.46		
	<i>estoy</i> (I am)	2.46		
	<i>ellos</i> (they)	2.35		
	<i>siempre</i> (always)	2.34		
	<i>clases</i> (classes)	2.34		

child's educational process and this is going to be directly associated with whether there is support, here the child is also going to be more attentive) (D2)

principalmente enojo los niños andan como muy enojados por varias razones no sé de repente tuvieron problemas en la casa y llegaron enojados [...] el niño que llega con una mala disposición no va a querer aprender o sea por más que uno le insista, uno le puede insistir buscarle por el lado bueno, pero si algo, algo gatilla que se vuelva a enojar, pierde su atención en eso y se centra en su emoción (mainly anger, the kids walk around really angry for several reasons, I don't know, suddenly they had problems at home and came angry [...]) the child who comes with a poor disposition is not going to want to learn, so no matter how much you insist, you can insist and look at the good side, but if anything, any trigger angers him again, he loses attention on this and focuses on his emotion) (D7)

Subclass 4.B

In contrast, subclass 4.B is associated with the conception called 'emotional-cognitive integration'. The teachers in this subclass, just like those in the previous one,

reveal the importance of emotions in learning and express an interest in properly managing emotions in the classroom. However, in the case of subclass 4.B, the focus on emotions does not rely on a separation between affects and the educational process. On the contrary, these emotions are closely connected to the teaching-learning process, as can be seen in the excerpts below, which come from the discourses of the two most representative participants of this subcategory:

y los niños que se frustran con facilidad cuando a la primera no les resulta ellos piensan que está todo malo y les da rabia [...] el niño que está frustrado difícilmente va a querer aprender van a recibir de mala manera lo que yo le estoy enseñando porque él está frustrado y se cerró en que no lo va a poder lograr. Un niño que está contento con sus buenos resultados va a estar más dispuesto a aprender (and the children get frustrated easily when they don't get it right the first time, they think everything's horrible and they get angry [...] a frustrated child is unlikely to want to learn, they're going to take what I am teaching poorly because he's frustrated and focuses on what he isn't going to be able to achieve. A child who is happy with their good results is going to be more willing to learn) (D1)

de todas maneras porque si tú logras de repente emocionar le das como cierto valor a lo que estás enseñando. Si el niño se emocionó [...] va a querer..., bueno, y cuántas más estamos perdiendo — refiriéndose a la tristeza que genera la extinción de especies — les desarrolla un sentido de la justicia con respecto a los animales de lo injusto que ha sido el ser humano con ellos en el fondo entonces es obvio que para un educador y hablando en el buen sentido de la palabra el manejar las emociones de los niños es muy importante manejarlas en forma positiva no como si fueran títeres en beneficio de sus propios aprendizajes (in any case because if you suddenly manage to get emotional you attach a certain value to what you are teaching. If the child gets emotional [...] he is going to want ..., well, and the more we're losing — referring to the sadness caused by the extinction of species — they develop a sense of justice with regard to animals, of how unfair human beings have been to them, in the end, then, it is obvious that for an educator, and talking the positive sense of the word managing the children's emotions — it's very important to manage them, not like they're puppets but to benefit their own learning) (D18)

Specifically, participant number 1 talks about emotions as states which are a consequence of learning achievements, revealing higher emotional-cognitive integration. On the other hand, in the second excerpt this is even more pronounced, to the extent that emotions are no longer just a direct consequence of learning but are situated at the beginning of this process. This is a way of conceiving emotions that we have called 'emotions as the centre' of teaching and learning (Bächler & Pozo, 2016).

In summary, profile number 4 corresponds to a reflective conception which analyses teaching and learning processes from a complex, encompassing vantage point. From this perspective, it is assumed that in order to understand this process, multiple factors must be considered, including emotions in a prime place. The teachers that use this approach also share the fact that they attend to the reality of both themselves and their students in the classroom, giving a preponderant role to

managing emotions with both a positive and a negative valence in the educational process. This is a characteristic that does not appear in any of the previous profiles. However, within the set of discourses comprising this last class, we found some differences with regard to the place assigned to the affects on teaching and learning processes. Some discourses considered emotions part of the teaching-learning context, while others expressed an understanding of affects as a core, inseparable dimension of this process, situating emotions at the centre of the educational process.

Conclusions and final reflections

Recapitulating, we wanted to remind the reader that the objectives of our study were to identify, from an emotional perspective, the different discursive profiles that were produced when the teachers referred to the role of affects in teaching and learning processes. More specifically, we sought to describe these profiles in terms of the educational agent around which they revolved, the emotional valence which predominated in them and the ways they viewed emotional management in the classroom. Finally, we also wanted to examine the connection between the profiles identified and the previously identified conceptions of teachers on the relations between emotions and teaching and learning processes.

In the context of all of the above, the analysis led us to distinguish four profiles of discourses on emotions and their role in teaching and learning processes. These profiles are related to the categories of conceptions identified in the preceding study which we presented in the introduction to this article, so the new findings enable us to complement and further explore the characteristics of the perspectives found from a different angle. In general terms, we could say that with the first analysis we gained information on what teachers mean by emotions and their role in the educational process, while through this second analysis we inquired into how they feel about this topic.

The complementarity achieved through the two analyses performed on the same discourses enable us to point out that there is a progression that moves from conceptions that do not integrate the core characteristics of affects as mental states towards others that increasingly discern the mental state of emotions. This progression is also characterized by being associated with the different ways that the teachers experience the emotional situations that arise in the classroom. On one extreme, associated with teachers that show less understanding of affects, are the experiences of discomfort and a lack of control or ability to manage students' emotions. On the other extreme, characterized by better understanding of the subjective and qualitative nature of affects, are teachers who seem to feel more at ease and more capable of managing the affective situations that take place during teaching and learning.

The different profiles also showed several differences with regard to the specific actor around whom they revolved: teachers or students. On this point, we found that the first two focused explicitly on the students, the third on the teachers and the fourth on both actors in the educational process. However, if we consider that

profiles 1 and 2 show little understanding of emotions as mental states, we could infer that only the fourth profile shows a true empathetic capacity with regard to students' emotions. In the first two, their recurring reference to the situation of the students in the classroom does not seem to be tantamount to the teachers' truly 'putting themselves in the students' shoes'. On the contrary, they observe their students' emotional reality in terms of the problems they cause them as teachers, such that they are implicitly more focused on their own emotional experience. In this way, the discourses corresponding to profiles 1, 2 and 3 in this study are all focused primarily on the teachers' experience, without significantly integrating their students' emotions when they describe the reality of the classroom.

On the other hand, it is interesting to note specifically with regard to the teachers in profile 3 that their better understanding of emotions does not seem to suffice to 'connect' them with the students' emotional situation. As we have said, these are teachers who have an intellectual understanding of affects, but not a true empathetic capacity with regard to their students. By examining the characteristics of the first three profiles in this way, we can see that their differences from the more complex perspective (profile 4) are not solely related to an ability to understand emotions. The results of the lexicometric analysis indicate that one substantial difference between profile 4 and the previous ones is the presence of higher degrees of empathy, which allows the teachers to 'connect' with their students' emotions in the classroom. Bearing this in mind, it seems pertinent for future studies to inquire into the role played by some skills which were traditionally not considered 'cognitive' in the emergence of the conceptions found. For example, does each teacher's capacity to observe and interpret students' nonverbal language affect their type of conception?

In this context, when we zoomed in with the lexicometric analysis we were able to discover the possibility that different conceptual views coexist in profile 4, a situation that could only be observable through a twofold methodological approach, such as the one we have used. This compels us to ask how it is possible that the same phenomenology is associated with approaches which situate emotions in different places with regard to teaching and learning: as the context or as the core. New studies would be needed to understand this issue, and we cannot discard a priori that the results obtained may reflect the fact that we used orthogonal dimensions of analysis: the lexicometric one, performed on two specific questions from the interview script, and the categorical one, developed over a broader discourse made up of the 17 questions that comprised the interview as a whole. Within this context, the methodology used entailed a step forward in terms of providing a new way to study the conceptions which considers not only a cognitive or conceptual interpretation of them. However, even though lexicometrics provides us with objective data by quantifying the participants' discourse, which is an advantage over other discourse analysis methods, it is important to stress that the phenomenological interpretation is filtered through our own personal point of view and, therefore, we cannot claim with utter confidence that the predominant lexis in each profile is 'really' associated with the teachers' ways of experiencing or feeling emotions in the classroom. For this claim to be feasible, future studies would have to provide more direct access to the

teachers' feelings in the classroom. For example, this issue could be studied by registering the physiological changes associated with emotions, or perhaps by reporting the teachers' moment-to-moment experiences as they teach (Hurlburt & Akhter, 2008).

On the other hand, it is essential to note that, given the exploratory nature of this study, its limitations on sample size and characteristics, and the methodology used, the results can only be considered a point of departure that opens up new questions which could be answered in future studies.

A first avenue of research which could emerge in this sense would seek to gain an understanding of the influence of variables that could modulate the teachers' affiliation with any of the perspectives found. As of now, we do not know to what extent and in what way their conceptions vary based on the teachers' gender, the number of years of experience they have and their professional specialization, among other potential factors.

Another aspect worthy of further exploration in future studies is the possible relationship between these profiles and the teachers' mental health. It is likely that the high rates of emotional disorders found in teachers, such as burnout syndrome (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006), is somehow related to affiliation with profiles 1 and 2 in our study, which, as examined above, express an intense, recurring suffering in their discourse. Likewise, we could assume that the teachers who maintain more complex perspectives may somehow be associated with the presence of better emotional climates in the classroom.

Answering questions like these will require different kinds of methodologies and broader samples than the ones in this study.

Furthermore, it is likely that the need to include the emotional dimension in studies of conceptions also extends to the processes of changing these conceptions. Following the line of analysis presented in this study, if the teachers' conceptions always have an associated emotional dimension, then changing them would necessarily require emotional work, instead of just cognitive work. This point is likely somehow related to the statement by Fives and Buehl (2012) that 'Perhaps the reason for teachers' multiple incoherent belief systems is the result of the enforcement of logic on beliefs when they are based on or deeply related to feelings and affective memories' (p. 490).

Finally, we believe that it is pertinent to close this study with a reflection on the complementarity between the two approaches used to study conceptions: the categorical statistical analysis used in the preceding study and the lexicometric methodology used in this one. As noted above, this twofold approach has enabled us to gain an understanding of the conceptions considering not only their conceptual or cognitive features but also the phenomenological or affective component of beliefs. Yet that is not all. We believe that the deductive, a priori approach implied in using categories in the first analysis is perfectly complemented by the lexicometric approach used in this study, which is inductive and a posteriori. The use of both methodologies has generated a fruitful epistemological dialogue which perhaps could be applied to studying conceptions in other fields associated with teaching and learning processes, as some researchers recommend for research in education in general (Dávila Newman, 2006). This

is a point which can be appreciated in particular detail in the analysis of class 4, which had the most members of all the resulting categories.

Notes

1. In this study, the term ‘emotion’ is used in a broad sense without making distinctions between emotions, feelings, affects and other similar phenomena. We decided to use this word instead of ‘qualia’ or ‘phenomenological dimensions’, terms which are technically more appropriate within the context of the focal point of our research, given that we believed that the concept of ‘emotion’ would be more intuitive for the participants in the study. Bearing this in mind, henceforth when this term is used, we are referring to the entire broad gamut of phenomena whose core characteristics are the fact that they are experienced as subjective, qualitative states, that is, with an associated valence.
2. Following Skott (2015), in this study we use the terms ‘conception’ and ‘belief’ to refer equally to ‘individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one’s interpretations of and contributions to classroom practice’ (p. 19).
3. The interview script contained the following categories of questions: (a) general questions on learning; (b) specific questions on the relationship between the students’ emotions and learning; (c) specific questions on the relationship between the teachers’ emotions and learning. Furthermore, all the specific questions on emotions were subdivided into emotions with a positive or negative valence.
4. Teacher number 3.
5. In the country where the study was conducted, and within the context of the discourse analysed, the expression *se sienten* (they feel) is used to denote *se sienten ofendidos* (they feel offended).

¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias

Estudios en neurociencias realizados durante las últimas décadas demuestran que emociones¹ y cognición son dos tipos de procesos indisolubles del funcionamiento de la mente humana (Gu, Liu, Van Dam, Patrick, & Fan, 2012). Se trata de dos dimensiones o ‘bloques constructivos’ de los estados mentales, que se constriñen mutuamente, y que a partir de su integración permiten la emergencia de aquellos fenómenos discretos que denominamos emociones, pensamientos, etc. (Feldman Barrett, 2011). Considerar lo anterior permite comprender que tanto enseñar como aprender son procesos que contienen aspectos afectivos y cognitivos que interactúan entre sí, de manera que no debieran entenderse ambos fenómenos como procesos ‘fríos’ o algorítmicos de transmisión lineal de conocimientos, tal cual han sido concebidos tradicionalmente.

En el contexto educativo, algunos estudios empíricos permiten apreciar esta integración cognitivo-emocional. Respecto de la enseñanza, por ejemplo, algunas investigaciones señalan que la presencia de emociones placenteras en los docentes es una característica que se encuentra asociada a las buenas prácticas pedagógicas (Hargreaves, 1998), de modo que lo que los docentes experimentan en el aula, tiene un efecto sobre sus procesos cognitivos cuando enseñan. Por otra parte, estudios realizados en el ámbito de la salud mental de profesoras y profesores muestran que los juicios que ellos mantienen sobre distintos aspectos vinculados a su práctica educativa inciden sobre su experiencia emocional al enseñar (Chang, 2009).

No obstante el importante papel que juegan las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje (Pekrun & Linnenbrick-García, 2015), son escasos los estudios que examinan las concepciones que mantienen profesores y profesoras acerca del rol que juegan las emociones en dichos procesos. Por ejemplo, en el *Handbook of Social and Emotional Learning* (Durlak, Domotrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015) no se presenta ninguna contribución que aborde cómo conciben los docentes las emociones que se suscitan en clase y cómo éstas operan en el proceso de enseñar y de aprender. Similar situación es la que se aprecia cuando se examina la literatura referida al estudio de las emociones en los procesos educativos en general (Pekrun & Linnenbrick-García, 2015) así como respecto de los docentes en particular (Becker, Keller, Goetz, Frenzel, & Taxer, 2015; Schutz & Zembylas, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). Por otra parte, al analizar la investigación que trata directamente sobre concepciones docentes², por ej. en el *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*, de Fives

y Gill (2015), tampoco encontramos estudios empíricos referidos específicamente al análisis de cómo conciben los docentes el papel de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta ausencia contrasta con la explícita recomendación de investigar este tema por parte de algunos de los principales investigadores en este campo de conocimiento:

Ya no podemos permitirnos ignorar la emoción cuando discutimos acerca de las creencias que tienen los maestros sobre el aprendizaje [...] por lo tanto, sugerimos que la investigación sobre la enseñanza incluya el examen de las emociones de los maestros junto con sus creencias, en lugar de separar estos dos campos de investigación, como actualmente se hace en investigación educativa. (Gill & Hardin, 2015, p. 241)

El vacío en la investigación sobre concepciones docentes acerca de la relación entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta particularmente relevante si se considera que el estudio de las concepciones docentes se ha transformado en un cuerpo de conocimientos consolidado y que es uno de los factores que ayudan a entender las características de las prácticas pedagógicas que se despliegan en el aula (Pozo et al., 2006).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en un estudio previo al que aquí se presenta, entrevistamos a un grupo de treinta y dos profesores de enseñanza primaria con el objetivo de obtener un panorama inicial sobre las concepciones que tenían acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bächler & Pozo, 2016). Para alcanzar este objetivo, utilizamos una pauta semi-estructurada que contenía diecisiete preguntas abiertas sobre emociones y su rol en el proceso educativo. Dichas preguntas interrogaban, primero, sobre cuestiones generales referidas a las emociones que se producen en el salón de clases escolar. Posteriormente, avanzaban hacia el tratamiento de cuestiones más específicas, tales como, el tipo de agente educativo que experimenta las emociones, así como, el análisis del rol que juega la valencia de las mismas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente realizamos un análisis de categorías sobre el contenido de las respuestas completas que obtuvimos, las cuales fueron transcritas textualmente. En este proceso, consideramos los siguientes criterios de diferenciación de las concepciones, apreciables en el discurso de las entrevistas:

- (1) *Separación o integración cognitivo emocional*: correspondía al ‘foco’ o ‘lugar’ en el cual ‘colocaban’ los entrevistados a las emociones, cuando hacían referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje (como centro o como contexto de los mismos).
- (2) *Grado de claridad emocional*: correspondía a la capacidad de distinguir a los afectos como estados mentales subjetivos y cualitativos, es decir, como fenómenos que no son accesibles desde el punto de vista de la tercera persona, y que presentan siempre una valencia emocional.

- (3) *Tipos de aprendizaje con los cuales se relacionaba a las emociones:* correspondía al análisis de los vínculos que establecían los entrevistados entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje.
- (4) *Rol de la valencia de los afectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje:* se trataba de la capacidad que exhibían los entrevistados para distinguir en su discurso entre la experiencia de placer o desagrado asociada a una emoción, y su efecto en términos de facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

Mediante un análisis de conglomerados realizado sobre la base de los criterios anteriores, encontramos que las perspectivas formuladas por los docentes podían clasificarse en cuatro concepciones diferentes sobre las relaciones entre las emociones y la enseñanza-aprendizaje, las cuales revelaban una progresión en términos de su precisión y complejidad conceptual, según describimos a continuación (Bächler & Pozo, 2016):

- (1) *Reduccionismo conductual: la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje*

Corresponde a una perspectiva caracterizada por una baja claridad emocional, en tanto se asimilan las emociones a sus comportamientos asociados, de una forma similar a lo que ocurre con los niños cuando actúan como conductistas ingenuos, creyendo que tener pena es llorar y estar alegre es reír (Pons, Harris, & De Rosnay, 2000).

- (2) *Dualismo emocional-cognitivo: las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Se trata de un enfoque desde el cual se comprende que las emociones son eventos subjetivos, es decir, estados que no resultan apreciables ‘desde fuera’, como en el caso de las conductas (ver Searle, 1996). Este avance no obsta, sin embargo, el hecho que desde esta concepción no se aprecia adecuadamente el aspecto nuclear cualitativo de los afectos, consistente en la presencia de una valencia emocional (Russell & Feldman Barrett, 1999). De acuerdo con esta comprensión incompleta de los afectos como estados mentales, los docentes que mantenían esta concepción sólo relacionaron las emociones con el desarrollo personal de sus alumnos, sin dar muestras de apreciar su rol en el aprendizaje de contenidos curriculares verbales.

- (3) *Influencia de las emociones en la cognición: las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Al interior de esta concepción se comprende el carácter subjetivo y cualitativo de las emociones, dos rasgos que las distinguen como estados mentales y permiten su diferenciación respecto de otro tipo de procesos psicológicos. Además, se les otorga un rol en todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos que versan sobre contenidos

curriculares verbales y simbólicos, como las matemáticas o la química, por ejemplo. No obstante, desde este enfoque las relaciones existentes entre los afectos y el proceso educativo quedan reducidas a la valencia de los primeros, de una forma similar a la perspectiva mantenida por la llamada psicología positiva para la comprensión de los afectos (Craig, 2007; Stout, 2000). En el sentido anterior, se considera que si una emoción es experimentada como placentera entonces favorece el aprendizaje, y si, por el contrario, su vivencia es desagradable, entonces ésta es un obstáculo para enseñar y aprender.

Las tres primeras concepciones revelan una escisión entre las emociones y los procesos clásicamente considerados como cognitivos, una característica que resulta apreciable en función del criterio N° 1 ‘separación o integración cognitivo emocional’. Esta situación sólo varió en la última perspectiva que identificamos, como se describe a continuación.

(4) *Integración emocional-cognitiva: el aprendizaje como proceso afectivo*

Se caracteriza por considerar a las emociones como el centro de la enseñanza-aprendizaje, sin establecer diferencias ontológicas sustantivas entre procesos afectivos y cognitivos. Esta mirada entronca con hallazgos de la investigación en neurociencias (Damasio, 2010; Duncan & Barrett, 2007), así como con algunos enfoques alternativos en educación (Kolb, 1984). La enseñanza y el aprendizaje son formulados aquí como procesos que se inician bajo la forma de estados emocionales, que luego son transformados en representaciones simbólicas. Esta perspectiva implica, además, una mirada más plástica respecto de la valencia de las emociones, comprendiéndose que dependiendo de la elaboración que se realice de los afectos, el aprendizaje puede verse facilitado por emociones de valencia negativa.

Posteriormente, en un segundo estudio, diseñamos un cuestionario de dilemas que aplicamos a 1,670 profesores. Dicho instrumento contenía una serie de situaciones educativas frente a las cuales se podía elegir entre diferentes alternativas que representaban las distintas concepciones identificadas previamente (Bächler, 2016).

Los resultados de ambos estudios revelaron la prevalencia de una mirada dualista que separa emociones y cognición como dos procesos de distinto tipo, situación que contrasta con las más recientes investigaciones en ciencia cognitiva que muestran una indivisibilidad ontológica entre afectividad y procesos cognitivos (Duncan & Barrett, 2007; Gu et al., 2012; Pessoa, 2013). Como señala Pozo (2014) parece ser que en nuestros sistemas educacionales predomina una mirada Taylorista que busca la eficiencia a través de criterios técnicos y evaluaciones estandarizadas, dejando de lado el componente subjetivo del juicio humano. Desde este punto de vista, emoción y cognición son separados y los sentimientos son considerados elementos accesorios de la práctica pedagógica y por lo tanto excluidos. Esta escisión está basada en la prevalencia de una concepción dualista del mundo que considera la mente como algo separado del cuerpo y sus sensaciones (Berman, 1981) y que valora el pensamiento analítico

basado en reglas lógicas y procesos de categorización más que en una percepción holística e intuitiva de la realidad (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001).

La investigación referida nos permitió una diferenciación ‘conceptual’ de las creencias que mantenían los docentes sobre las relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a medida que avanzábamos en el análisis de las concepciones descritas, nos fuimos dando cuenta que su examen nos develaba además de esta comprensión ‘intelectual’ de los afectos y su rol en el proceso educativo, un ‘tono’ emocional asociado a cada uno de los discursos examinados.

La lectura de las entrevistas durante el primer estudio, nos sugería, por ejemplo, que había ciertas diferencias relativas al tipo de valencia emocional predominante en los discursos de cada concepción. Más allá de la comprensión estrictamente cognitiva de los docentes sobre los afectos y su rol en el proceso educativo, nos parecía que algunos denotaban una visión problemática sobre las emociones, mientras otros en cambio, manifestaban perspectivas menos pesimistas al respecto. Por otra parte, al revisar los discursos observábamos que, frente a la pregunta referida a la identificación de las emociones más frecuentes en el aula, algunos docentes se focalizaban espontáneamente sobre las emociones de sus alumnos. Otros en cambio, tendían a prestar mayor atención a su propia experiencia durante el proceso educativo. Finalmente, nos parecía que había algunas conexiones entre todo lo anterior y la manera de experimentar la gestión de las emociones en el aula. ¿De qué forma se relacionarían éstas y otras eventuales variaciones emocionales con las concepciones anteriormente descritas?

Indagar sobre estos aspectos fenomenológicos parecía ser un ejercicio de consistencia, considerando que nuestro objeto de estudio eran concepciones sobre emociones. Esta idea resultaba coherente, además, con la constatación de que las creencias o concepciones tienen en general un importante componente afectivo (Fridja, Manstead, & Bem, 2000), una situación que ha sido analizada también de forma específica en el contexto educacional (Nespor, 1987). Se trata de una dimensión del conocimiento docente descrita como ‘guiones intuitivos’, que filtran y organizan la información de lo que ocurre durante el proceso educativo (Goodman, 1988) y que transmite la sensación de ser capaz de operar en un nivel holístico, constituyendo una forma alternativa de conocer que difiere del análisis razonado (Atkinson, 2000).

Sin embargo, los estudios realizados hasta la fecha sobre las concepciones de los docentes no se ocupan de este tema, prevaleciendo la visión cognitivista de las concepciones, en el sentido representacional y simbólico del término. Como Gill y Hardin (2005) denuncian:

las primeras concepciones acerca de las creencias docentes en la investigación educativa reconocieron que las creencias abarcan tanto factores lógicos y cognitivos, así como componentes emocionales y afectivos. Sin embargo, la ausencia del reconocimiento de este último tema en la investigación actual es impactante [...] ignorar constructos afectivos como las emociones es presentar una comprensión incompleta e incluso errónea de las creencias de los docentes [...] aun así estos constructos no son suficientemente ‘calientes’ (*hot*) para capturar la naturaleza a menudo apasionada de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad de las aulas. (Gill & Hardin, 2015, p. 232)

Lo anterior nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características afectivas de las concepciones docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Las reflexiones desarrolladas previamente nos sugieren que, para responder esta pregunta, es necesario realizar un análisis secundario de los discursos obtenidos mediante el estudio referido (Witzel, Medjedovic, & Kretzer, 2005), con el objetivo de lograr una aproximación más completa al estudio de las concepciones ya identificadas. De esta forma, la comprensión de las concepciones que se alcance mediante ambos análisis, considerará una doble aproximación al tema de investigación. Por un lado, mediante el primer análisis realizado se accedió a un conocimiento de tipo conceptual sobre este tema, dado que el análisis se realizó sobre lo que los docentes dicen o declaran. Por otra parte, mediante el presente y nuevo análisis, se estudiarán las sensaciones y otros estados de índole emocional que pudieran encontrarse vinculados al discurso expresado. Realizamos este segundo análisis, considerando que los términos lingüísticos comunican no sólo información de carácter conceptual o simbólico, sino que tienen siempre, además, un significado afectivo asociado (Edwards, 1999; Strapparava, Valitutti, & Stock, 2006).

Objetivos

- (1) Identificar diferentes perfiles discursivos según las características del léxico utilizado por los docentes al referirse a las emociones y su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- (2) Analizar y describir los vínculos entre los perfiles discursivos y las concepciones sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- (3) Describir los perfiles identificados en función de:
 - (i) El tipo de agente educativo sobre el cual se centran los discursos: alumnos o docentes.
 - (ii) La valencia emocional predominante en cada uno de estos.
 - (iii) El modo bajo el cual se concibe la gestión de las emociones en el aula.

Metodología

Participantes

Treinta y dos docentes de educación primaria del sistema de educación público (de un país que será explicitado una vez que finalice el proceso de revisión) fueron entrevistados.

Todos los docentes participaron voluntariamente en el estudio, habiéndose garantizado previamente el anonimato de las entrevistas y su uso de forma exclusiva con fines investigativos. Sus concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificadas a partir del estudio anteriormente mencionado, fueron consideradas como una variable de los participantes.

Instrumento de recolección de datos

Realizamos un análisis secundario utilizando un análisis lexicométrico sobre el corpus conformado por las respuestas completas de todos los docentes a dos preguntas de la pauta:

- (1) ¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?
- (2) ¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuál sería ese rol?

Escogimos estas preguntas para realizar el nuevo análisis porque se trataba de las dos primeras preguntas de la entrevista que indagaban directamente por las emociones, de tal forma que asumimos que su consideración nos permitiría acceder a la mirada inicial y más espontánea que se presentaba sobre este tópico en el discurso. En segundo lugar, las preguntas señaladas correspondían a las más generales de las diecisiete que contemplaba la pauta original, de modo que podía suponerse que su análisis permitiría una aproximación menos inducida sobre el tema³.

Método de análisis

La lexicometría es un método computacional de análisis de datos textuales que ya ha sido utilizado en investigaciones sobre concepciones de enseñanza (e.g., Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, De La Cruz, & Scheuer, 2006; De la Cruz, Scheuer, Echenique, & Pozo, 2011). Al aplicar este método se trabaja sobre el supuesto de que las concepciones se expresan a mediante el vocabulario que conforma los discursos, manifestándose en las asociaciones entre los vocablos más recurrentes en el corpus (Baccala & De La Cruz, 2000). El uso de esta metodología permite identificar grupos o perfiles léxicos, caracterizados por cadenas de palabras características, y evaluar posteriormente la asociación de dichos perfiles con alguna variable de los participantes, en este caso, las concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje (CE-EA en adelante), que hemos precisado anteriormente: Reduccionismo conductual; Dualismo emocional-cognitivo; Influencia de las emociones en la cognición; Integración emocional-cognitiva. El método permite también, identificar las respuestas más representativas o típicas de cada grupo léxico. El análisis se realizó con el programa SPAD — versión 5.5.

Etapas consideradas en el análisis

- (1) *Análisis de correspondencias de la tabla léxica*

El corpus analizado se compuso de 17,772 palabras totales y 2,591 distintas. Se aplicó un umbral de frecuencia ≥ 8 , con lo que se retuvieron 13,504 palabras totales de las 261 que eran distintas.

Para identificar si el léxico de los profesores se diferenciaba en función de su CE-EA, se aplicó un Análisis de Correspondencias (Crivisqui, 1993) a la tabla léxica. La tabla léxica es una tabla de contingencia que en este caso cruza las 261 palabras distintas (retenidas tras la aplicación del umbral de frecuencia) con los 32 profesores, de modo que sus celdas informan la frecuencia de cada una de esas palabras en las respuestas de cada profesor a ambas preguntas. Para cada profesor se indica además la CE-EA asociada. Los resultados permiten establecer si el léxico utilizado por los participantes se diferencia según su CE-EA, de acuerdo con el valor test que obtengan en los principales ejes factoriales (si $\geq \mp 1.96$, entonces $p < .05$).

Análisis de clasificación

Teniendo como base los resultados del Análisis de Correspondencias de la tabla léxica, se aplicó un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente, según el método de Ward (1963), con el objetivo de clasificar a todos los profesores en clases exhaustivas y mutuamente excluyentes. Este método procede agrupando los docentes según su similitud en el uso de las palabras retenidas tras la aplicación del umbral. Parte de 32 clases (cada una formada por un único docente). En cada iteración agrupa en una nueva clase aquellas dos más similares, hasta llegar a una única clase formada por todos los docentes. Este proceso se visualiza gráficamente en un dendograma (como el que se muestra en la Figura 1). El investigador decide en qué nivel ‘corta’ el proceso, de manera que la conformación de las clases tenga sentido en términos de los objetivos de la investigación (Baccalá & Montoro, 2008). El Análisis de Clasificación realizado en el entorno SPAD ordena todos los docentes que integran cada clase según su distancia X^2 respecto del centro de gravedad de la clase que integra.

Describiremos esas clases en términos de perfiles léxicos en función del léxico y la CE-EA característicos. Nuevamente, una CE-EA o una palabra del corpus es característica de una clase dada de profesores cuando su valor test en al menos uno de los principales ejes factoriales es $\geq \pm 1.96$.

Luego aplicamos el análisis de discurso a las respuestas completas de los docentes de mayor tipicidad en cada clase según su distancia X^2 e ilustramos las diferentes clases con extractos textuales de las respuestas completas de los docentes más próximos al centro de gravedad de la clase. Esto nos permite inferir perfiles léxicos a los que asignamos una denominación que busca condensar los principales sentidos expresados en los términos y discursos completos característicos. Asimismo, proponemos una explicación de la relación entre estos sentidos y la CE-EA.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el estudio realizado, organizados de la siguiente forma. En primer lugar, se exponen los hallazgos derivados del análisis de correspondencias realizado. Este análisis nos permitió evaluar si existían relaciones entre las CE-EA y el léxico utilizado por los docentes cuando se referían a las emociones que se producen en el salón de clases y su rol en los procesos de enseñanza y

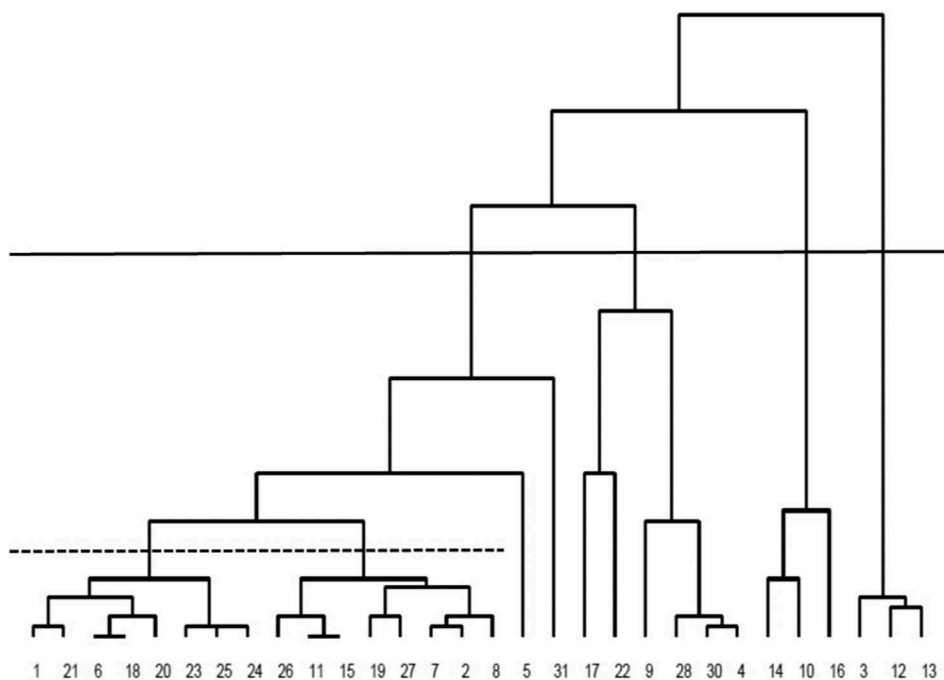


Figura 1. Dendrograma resultante del análisis de clasificación jerárquica ascendente. Los números en la base del dendrograma corresponden a los 30 docentes¹ sobre los que se realizó la clasificación. La línea continua indica el corte en cuatro clases, y la línea punteada, la división de la clase más numerosa en sus dos principales subclases. ¹A partir de los primeros resultados que obtuvimos, decidimos considerar a dos profesores participantes como individuos ilustrativos, pues las particularidades de su léxico polarizaban excesivamente los primeros ejes factoriales.

aprendizaje. En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis de clasificación jerárquica ascendente realizado, el cual nos permitió tomar una decisión respecto de la cantidad de clases a considerar para su posterior interpretación en términos de perfiles discursivos considerando el análisis de las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas a cada clase.

Resultados del análisis de correspondencias

El análisis de correspondencias aplicado a la tabla léxica evidenció diferencias en el léxico de los docentes en función de tres categorías (Reduccionismo conductual; Influencia de las emociones en la cognición, Integración emocional-cognitiva) para la variable concepción (con p valor < .005).

Resultados del análisis de clasificación

A partir de la observación del dendrograma obtenido — ver Figura 1 — optamos por considerar la partición en cuatro clases principales.

La **Tabla 1** muestra la caracterización de las clases según las palabras y las categorías de la variable concepción.

A continuación, presentamos las cuatro clases principales. Para una adecuada comprensión de los resultados obtenidos, hemos organizado la descripción de cada clase explicitando primero la CE-EA que la caracteriza y luego, realizamos un análisis de la forma que toman cada uno de los tres indicadores de las características afectivas de los discursos que habían definido previamente: tipo de agente educativo sobre el cual se centra el discurso (alumnos o docentes), valencia emocional predominante y modo bajo el cual se concibe la gestión de las emociones en el aula.

Clase 1. Perfil: ‘docentes incómodos por conductas problemáticas e incomprensibles’

Concepción acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta clase la constituyen cuatro profesores y se encuentra caracterizada por la concepción denominada ‘Reduccionismo conductual’. Como se señaló en la introducción de este trabajo, se trata de una perspectiva que no tiene en cuenta el carácter subjetivo y cualitativo de las emociones como estados mentales, asimilando los afectos a sus comportamientos asociados.

Tipo de agente educativo sobre el cual se centra el discurso

Cuando se consulta por las emociones que con mayor frecuencia se darían en la sala de clases, los docentes se refieren, de forma espontánea, a los comportamientos de sus alumnos. Esta situación, que pudiera sugerir que los docentes pertenecientes a esta clase se encuentran centrados en las emociones de sus estudiantes, se encuentra acompañada, no obstante, de referencias implícitas a su propia experiencia emocional frente a las conductas de los alumnos.

te los llevas a la sala de clases porque tú tienes que combatir contra su estado de ánimo (D3)⁴

Además, dicha experiencia es representada en segunda persona, como si se tratase de algo que no les ocurre directamente a los docentes entrevistados en forma singular. Este modo discursivo involucra al interlocutor, como si éste fuese también sujeto y agente directo de la situación. Los primeros cuatro términos de la lista (‘tú’, ‘te’, ‘tienes’, ‘vas’) corresponden a palabras que remiten a su situación como algo ajeno.

y llegó y no quiere estudiar y no quiere estudiar aunque **tú** converses con él, **tú** conversas con el director jefe de UTP con su familia con quien **tú** quieras y ese niño no quiere y no quiere y es muy difícil (D3)

En síntesis, el análisis de las respuestas completas de los docentes de mayor tipicidad de la clase 1 nos muestra que el foco explícito del discurso se ubica en los alumnos,

Tabla 1. Caracterización de las clases según las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas (p valor $<.005$).

Clase	Palabras	Valor test	Concepción	Valor test
1	tú	6.35	Reduccionismo conductual	58.80
	te	5.58		
	tienes	5.22		
	vas	3.65		
	son	3.60		
	situaciones	3.54		
	puedes	3.46		
	quiere	3.44		
	tratar	3.29		
	muchas	3.28		
	alumno	3.13		
	buscar	3.02		
	su	2.82		
	igual	2.80		
	tampoco	2.79		
	estos	2.79		
	ves	2.71		
	como	2.67		
	aunque	2.62		
	veces	2.54		
cariño	2.43			
veo	2.42			
2	se	5.52	Dualismo emocional-cognitivo	66.05
	pues	5.02		
	ahí	4.22		
	había	4.17		
	le	4.13		
	él	3.87		
	era	3.86		
	hoy	3.79		
	estaba	3.72		
	tía	2.92		
	lectura	2.92		
	eh	2.92		
	que	2.91		
	y	2.82		
	ya	2.72		
	casa	2.61		
	saben	2.61		
	pieza	2.44		
	súper	2.42		
	dos	2.41		
tienen	2.35			
3	creo	4.98	Influencia de las emociones en la cognición	65.22
	yo	3.82		
	vamos	3.82		
	nos	3.57		

(Continúa)

Tabla 1. (Continuación).

Clase	Palabras	Valor test	Concepción	Valor test
	cómo	3.42		
	profesor	3.25		
	otra	3.20		
	llegar	2.75		
	haciendo	2.70		
	cierto	2.62		
	mi	2.54		
	digo	2.53		
	mañana	2.47		
	he	2.39		
	curso	2.39		
4	también	5.10	Integración emocional-cognitiva	39.70
	los	4.12		
	tristeza	3.59		
	alegría	3.52		
	eso	3.32		
	de	3.23		
	uno	3.20		
	alumnos	2.90		
	emociones	2.78		
	todo	2.71		
	más	2.69		
	sentimient	2.53		
	o	2.53		
	ve	2.48		
	claro	2.46		
	sí en	2.39		

pero remite, además, de un modo implícito, a la experiencia emocional de los docentes. Esta experiencia es expresada de forma impersonal, situación que puede ser interpretada como una forma de evitar el contacto emocional con las situaciones descritas, ‘trasladando’ la propia experiencia a la persona del entrevistador. Lo anterior se deriva del hecho de que se trata de situaciones que tienen una valencia principalmente negativa, como se examina a continuación.

Valencia emocional predominante en el discurso

Los eventos referidos por los docentes pertenecientes a esta clase son experimentados como situaciones desagradables e incomprensibles dado que no se logra identificar una causa que los explique.

más allá más que darles un consejo escucharlos estar ahí si él **te** necesita, pero no puedes estar más allá [...] aunque tengas muchas ganas de decir muchas cosas **tienes** que callar y escuchar [...] pero nadie te dice realmente que **tú te vas** a topar con esta clase de niños, que **vas** a tener este problema (D12)

La frustración el dolor de la pena de la amargura que están como enojados con la vida (D12)

Andan siempre alterados los niños estos niñitos que siempre toman pastillitas (D6)

Modo bajo el cual se concibe la gestión de las emociones en el aula

Por otra parte, pareciera que parte importante de la incomodidad experimentada por los docentes se relaciona con la vivencia de no tener el control de las emociones que se suscitan en el aula. Esta característica, que puede ser descrita como la sensación de no contar con los recursos para gestionar las emociones en el aula, se observa, por ejemplo, en la presencia de la palabra ‘buscar’ entre los términos característicos de esta clase. Se trataría de docentes que se encuentran desorientados respecto de sus posibilidades de intervenir ante las situaciones emocionales que se presentan en el aula y que ‘buscan a tientas’ las posibles soluciones, sin mucha claridad respecto de su eficacia:

tú ya vas conociendo a los niños entonces vas tratando de **buscar** estrategias o a la hora de planificar [...] si un alumno se pone a pelear tratar de **buscar** la opción de que se pidan disculpas (D12)

Además, el uso de la palabra ‘tampoco’ pareciera reafirmar la sensación de dificultad experimentada respecto de los afectos de los alumnos, los cuales serían vivenciados como fenómenos extraños y que por lo mismo no se logran abordar:

yo más allá tampoco puedo hablar porque yo no sé qué pasa con ellos (D3)

las bromas siempre y cuando estén dentro de un límite porque tampoco te puedes pasar (D12)

ellos no te van a dejar hacer clases y **tampoco** te van a responder porque tú no activas lo más lindo que es (D13)

Recapitulando, los docentes pertenecientes a este perfil se encontrarían incómodos, experimentando las situaciones emocionales relacionadas con sus alumnos como eventos sobre los cuales no aprecian posibilidades de intervención. Debido a lo anterior, frente a situaciones que vivencian como sin salida, evitan hacerse cargo de la situación emocional que experimentan en el aula. Este patrón resulta coherente con el tipo de comprensión de los afectos que caracteriza la concepción ‘Reduccionismo conductual’, según el cual se asimilan las emociones a sus comportamientos asociados.

Clase 2. Perfil: ‘docentes que experimentan las emociones de sus alumnos como problemas’

Concepción acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje

La segunda clase está constituida por tres participantes y se encuentra caracterizada por la concepción denominada ‘Dualismo emocional-cognitivo’. Como se informó previamente, se trata de una perspectiva desde la cual se comprende el estatus mental de las emociones lo cual no obsta para que, sin embargo, no se asuma el carácter cualitativo de las mismas.

Tipo de agente educativo sobre el cual se centra el discurso

Al igual que en el caso anterior, se trata de discursos que se centran explícitamente en las emociones de los estudiantes, pero que, dado el carácter problemático que representan para los docentes, remiten también, de modo indirecto, a la experiencia emocional de estos últimos.

No pues si por eso te digo yo se conversa con él todo pero no el sigue con la pataleta (D16)

y se sienten⁵ vuelves a dar la explicación que antes tú ya le habías explicado y te quedan mirando sorprendidos (D14)

estar en la sala antes uno de esos que se me tiraba al suelo se me arrancaba de la sala se iba porque se iba enojado (D16)

Valencia emocional predominante en el discurso

Como hemos señalado, estos docentes se refieren a las emociones como condiciones problemáticas y, por tanto, de valencia negativa. Además, se trata de emociones que nada tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que su origen se encuentra en situaciones externas al aula. Respecto de esto último identifican principalmente dos causas de emoción, ambas de las cuales denotan una comprensión de los afectos como condiciones en vez de procesos: (a) por un lado, las emociones son concebidas como características del individuo y por otra parte (b) los afectos son asociados a situaciones problemáticas provenientes del hogar. Respecto de (a), por ejemplo:

sí se producen bastantes frustraciones, pero más que nada con los que tienen **hiperactividad** [...] el otro se frustra justamente uno que es **impulsivo** y tiene **trastorno del lenguaje** (D16)

tengo un niño que fue **operado de la cabeza** que tiene mucha **dificultad en el habla** poco se le entiende (D10)

Y respecto de aquellos casos de emocionalidad ligada a (b), esta característica se aprecia en el uso recurrente de la palabra ‘casa’:

hay un tema de hogar que él recibe poca atención en la **casa** [...] llora porque ha tenido un problema en la **casa** [...] era analfabeta (la madre) que lo cuida o sea es un tema grande en la **casa** (D16)

Modo bajo el cual se concibe la gestión de las emociones en el aula

Los discursos que integran esta clase denotan una apreciación de las emociones de los alumnos como estados sobre los cuales poco puede influirse. Puede observarse este rasgo en el uso de las voces pasivas ‘se’ y ‘le’.

capaz que se frustra que si sale a la pizarra se van a burlar de él (D14)

Bueno hay uno que se frustra porque también hay un tema del hogar (D16)

Resulta coherente esta idea de las emociones como condiciones estáticas individuales y/o familiares, con la dificultad de maniobrar en algún sentido sobre ellas. Los docentes que componen esta clase, estiman que sus posibilidades de intervención se reducen únicamente al intento por aislar los ‘casos emocionales’ y esperar a que se reduzcan por sí solos. Más que una verdadera gestión de las emociones en el sentido de trabajo con la mente de los alumnos como proceso, desde la mirada expresada por los discursos que conforman el perfil N° 2 se intenta evitar que el resto del grupo de alumnos se ‘perturbe’ con los casos de emocionalidad individual. Por esta razón los esfuerzos se destinan a separar este tipo de situaciones en espera de que ‘amainen’. Pueden apreciarse estas características en el uso del término ‘ahí’:

y **ahí** se quedan lloran patalean se les quita [...] **ahí** la dejé estaba enojada la dejé **ahí** detrás [...] una pelea así que hay que dejarlo solito **ahí** (D16)

Este escaso margen de maniobra para gestionar las emociones en el aula que manifiestan los docentes resulta coincidente con la vivencia de dichas emociones como condiciones problemáticas. Lo anterior se hace visible a través del uso de la interjección coloquial ‘pues’ que parece denotar la intención de resaltar la sensación de insuficiencia de recursos que experimentan los docentes frente a las emociones de sus alumnos:

no vas a llegar a ninguna parte porque tienes un niño, no se **pues**: desordenado [...] y todo que te frustra **pues** (D14)

he tenido cursos con niños con problemas entonces siempre ahí **pues**: conteniendo [...] si por ejemplo si yo me quedo todo el rato con él pierdo **pues**. El resto se me empieza a parar pierdo todo el hilo de la clase (D16)

Resumiendo, los docentes de esta clase parecen comprender que las emociones son experiencias subjetivas o internas que, si bien se relacionan con las conductas, no resultan completamente asimilables a éstas. Se trata de un rasgo propio de la concepción ‘dualismo emocional-cognitivo’ dominante en esta clase de discursos. Desde esta perspectiva se entiende que el comportamiento de los alumnos tiene su causa en un estado emocional interno. Esta comprensión parece proporcionar algo de ‘tranquilidad’, en el sentido de disminuir la sensación de escaso control que caracterizaba al perfil N° 1. Incluso se aprecian algunos intentos de gestión de los afectos los cuales se limitan, sin embargo, a intentar aislar las situaciones emocionales y esperar que se apacigüen por sí solas. Todo lo anterior se corresponde con una experiencia personal de los docentes como personas que trabajan en contextos precarios, con alumnos que tienen características personales y familiares problemáticas y que suscitan emociones de valencia negativa sobre las cuales poco puede hacerse.

Clase 3. Perfil: ‘docentes centrados preferentemente en sí mismos’

Concepción acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje

La tercera clase está constituida por siete participantes y se encuentra caracterizada por la concepción denominada ‘Influencia de las emociones en la cognición’. Esta perspectiva se destaca por su comprensión del carácter subjetivo y cualitativo de las emociones, dos rasgos que las distinguen como estados mentales, permitiendo así su diferenciación respecto de otro tipo de procesos psicológicos. Además, desde esta concepción se identifica un rol para las emociones sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos que versan sobre contenidos más ‘duros’, tales como las matemáticas o la química, por ejemplo

Tipo de agente educativo sobre el cual se centra el discurso

Estos discursos se refieren explícitamente a la experiencia de los propios docentes en el aula. Lo anterior se aprecia, por ejemplo, en la presencia de las palabras ‘yo’ y ‘profesor’ entre los términos característicos de esta clase.

porque **yo** soy muy afectiva pero muy de reglas también, **yo** soy muy de acoger’ [...] puedo hablar de eso porque **yo** tengo y me he preparado para eso **yo** estudié esos tres años y he seguido leyendo (D4)

por ejemplo **yo** soy de las personas que expreso mis emociones [...] **yo** tengo que entrar con la emoción **yo** tengo que entrar emocionalmente con ellos empatizando (D28)

Esta atención a la propia experiencia se acompaña de una menor conciencia sobre la realidad emocional de los alumnos. Se trata de una tendencia que se manifiesta incluso cuando los docentes se esfuerzan por reflexionar acerca de la situación

afectiva de los estudiantes. En estas ocasiones el discurso vuelve como un *boomerang* sobre sí mismos:

la emoción primero de empatía, **yo** soy empático y me coloco en el lugar del alumno y trato de [...] entonces **yo** voy creando la sensibilidad (D28)

en general los niños como te digo ellos son niños muy felices, yo los siento muy felices (D9)

los niños son inteligentes eso les digo **yo** ocupen su inteligencia sean un aliado del **profesor** (D4)

En otros casos la atención sobre las personas detrás de los alumnos se diluye en una visión general y abstracta utilizando la palabra ‘curso’ de una forma que pareciera evitar el contacto directo con la emoción de los estudiantes como experiencia individual y concreta:

el **curso** es muy ávido como te digo de aprendizaje es un **curso** que siempre quiere aprender, aprender muchas cosas [...] no es para nada un **curso** frustrado ni que los niños estén amargados (D9)

Y siempre retornado a la realidad del docente:

tú te planteas hacer un trabajo y **tú** sabes que la mitad del **curso** se **te** frustra y no lo realizan (D30)

Esta focalización preferente en las propias emociones se manifiesta también en la presencia recurrente de términos que remiten al docente y su actuar tales como ‘mi’, ‘digo’, ‘he’:

no poder concretar mi objetivo de poder hacer una clase correcta (D17)

sí y **digo** vamos a orar por los enfermos vamos a orar por **mi** esposa que está enferma por **mi** hija (D28)

porque yo te digo casi dos meses y yo podría haber tirado la esponja hace rato (D4)

Por otra parte, la presencia de la palabra ‘creo’ en el primer lugar de los términos más característicos, nos sugiere que se trata de docentes que se encuentran dubitativos cuando se refieren a las emociones de los estudiantes y su rol en el aprendizaje.

yo **creo** que de entusiasmo porque los niños son como ávidos [...] yo **creo**, pienso, yo **creo** y lo siento, que les gusta mucho venir a la escuela (D9)

sí yo creo que las niñas tienen penas profundas, o sea yo creo (D4)

Además, se trata de una característica que no se observa cuando se hace referencia a las propias emociones, como se refleja en este último extracto:

a **mí** también me gusta aprender y **me** gusta enseñar, entonces yo **creo** que eso los niños lo perciben (D9)

Valencia emocional predominante en el discurso

Una característica que distingue el discurso de los integrantes de esta clase respecto de las anteriores, es la emergencia de situaciones asociadas a emociones de valencia emocional positiva.

Entonces como te digo ellos son muy entusiastas ellos quieren como aprender (D9)

Que el niño logra las cosas da satisfacción personal (D17)

Ellos son niños muy felices yo los siento muy felices (D9)

Lo anterior no obsta el hecho de que también se describen diversas situaciones que tienen una carga emocional negativa

En mi curso la frustración el tema de hacer algo y se frustran (D30)

he salido frustrado de clases al no poder concretar mi objetivo de poder hacer una clase correcta no darse la clase (D17)

Modo bajo el cual se concibe la gestión de las emociones en el aula

Respecto de la gestión de las emociones de los alumnos, el discurso de los docentes que pertenecen a esta clase denota mayor control y tranquilidad. Paralelamente, se aprecia que la focalización sobre sí mismos que presentan los docentes de esta clase se expresa también sobre la gestión de las emociones de los alumnos. En este contexto, el uso de la palabra ‘he’, entre los términos más recurrentes del discurso, denota la atención que estos docentes colocan sobre sí mismos cuando se refieren a los intentos de gestionar las emociones de sus estudiantes.

Los tengo de primero entonces he tratado como de motivarlos en ese sentido (D9)

yo te puedo hablar de eso porque yo tengo y me **he** preparado para eso yo estudié esos tres años y **he** seguido leyendo para poder entender la etapa de desarrollo en que se encuentra, para poder acogerla en el momento adecuado (D4)

entonces a ellos les gustan mucho muchas cosas yo creo que **he** despertado el interés en ellos de apreciar lo que leen (D9)

Resumiendo, la clase 3 está compuesta por discursos que indican que se comprenden las propiedades centrales de las emociones. Este es un rasgo característico de la concepción denominada ‘Influencia de las emociones en la cognición’, asociada a este perfil. Esta comprensión teórica de los afectos como estados subjetivos y cualitativos no parece implicar, sin embargo, una conexión directa con las emociones de sus alumnos. Los discursos de este perfil corresponden a docentes que se focalizan principalmente en su propia experiencia (tanto positiva como negativa) durante el proceso educativo y que cuando se refieren a las emociones de sus alumnos parecen tener una comprensión intelectual de las mismas, pero no así una verdadera capacidad empática que les permita ponerse en el lugar de sus alumnos y gestionar sus emociones.

Clase 4. Perfil: ‘docentes reflexivos empáticos y preocupados por la gestión de las emociones en el aula’

Concepción acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje

La cuarta clase está constituida por 16 participantes y se encuentra caracterizada por la concepción denominada ‘Integración emocional-cognitiva’. Como examinamos anteriormente, se trata de una perspectiva que contiene varios rasgos que le otorgan una mayor complejidad si se contrasta con las concepciones anteriores. Entre estas características se encuentran, por ejemplo, una mirada más flexible sobre la valencia de las emociones y una mayor integración entre afectos y procesos cognitivos. Este carácter más complejo coincide con varias propiedades que en este nuevo análisis identificamos para los discursos pertenecientes a esta clase

En primer lugar, al revisar los contextos en los cuales se producen las palabras características de esta clase, puede deducirse la intención de los participantes por denotar una amplia gama de aspectos asociados al fenómeno educativo. Esta mirada abarcadora se muestra en primer lugar en el hecho de que la palabra más característica de este perfil sea ‘también’. Se trata de un término que permite referirse a la realidad del salón de clases y los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyendo en el análisis factores de diversa índole:

porque ellos participan y si uno los hace sentir bien también funciona (D7)

la frustración también va para ambos lados (D1)

también con un apoderado responsable que venga siempre a reunión (D2)

y **también** tristes algunos sí porque yo la alegría que veo en ellos es falsa (D6)

El carácter incluyente de este perfil se manifiesta también en el uso del término ‘todo’, un vocablo que permite representar el proceso educativo como un asunto de grandes dimensiones y que por lo mismo pudiera resultar inabarcable mediante las palabras de las cuales se dispone en un momento determinado. De esta

forma, pareciera que el uso de este término operase como un ‘comodín’ que denota percepción de complejidad y amplitud respecto de este proceso:

muestren sus emociones se expresen saquen para sanar y todo eso a mí me preocupa (D5)

felicidad por parte de ellos compromiso se ve de **todo** un poco en **todos** los cursos que trabajo (D27)

Tipo de agente educativo sobre el cual se centra el discurso

La percepción del aula escolar como una realidad compleja se aprecia además en el análisis de múltiples aspectos que aparecen en el discurso de los docentes entrevistados. Esta característica resulta coherente con la atención colocada sobre ambos actores del proceso educativo: alumnos y profesores. Se trata de la única clase de las cuatro identificadas, que exhibe esta doble focalización, un rasgo que se muestra a través del uso predominante de las palabras ‘alumnos’ para referirse a la situación de los estudiantes y ‘uno’ para hablar acerca de los docentes y su rol:

también ayuda en el aprendizaje de los alumnos el sentirse confiado el sentirse bien (D8)

entonces hay generalmente una suerte de **alumnos** que van creciendo se van asombrando de ellos mismos (D19)

para no perjudicarlos porque es bastante notorio que cuando **uno** viene cansado quizás con rabia con pena (D1)

yo veo diferentes emociones por ejemplo con los chicos **uno** tiene que ser estructurado rígido a veces (D24)

Valencia emocional predominante en el discurso

Todo lo anterior nos habla de una clase compuesta por discursos que refieren a la realidad del aula escolar como un asunto complejo y multidimensional. Se trata de una característica aplicable a diferentes aspectos del proceso educativo y que se manifiesta también, de forma específica, en la capacidad de observar los afectos como una dimensión que se expresa de muchas formas y modos diferentes. Por ejemplo, cuando se menciona la alegría, ocho de 13 respuestas que hacen referencia a esta emoción lo hacen acompañándola en el relato de otros tipos de afectos, incluyendo los de valencia negativa, que también estarían presentes en la sala de clases:

la emoción de la alegría, pero también está la emoción de la tristeza (D24)

bueno alegría tristeza desconfianza cooperación felicidad (D27)

alegría euforia ansiedad frustración impotencia eso (D1)

Pareciera que los docentes intentasen evitar que su análisis se reduzca a un solo tipo de emocionalidad incluyendo afectos de distinto tipo y valencia con el objetivo de ilustrar la compleja realidad emocional del aula. Además, colocan a los afectos en un rol destacado, una característica que se aprecia en el hecho de que esta clase presente entre sus términos característicos, cuatro que refieren directamente a emociones. Por otra parte, reafirmando la mirada más compleja de la realidad del aula uno de los afectos identificados es de valencia positiva (alegría), y el otro de valencia negativa (tristeza). Este rasgo, sumado a la presencia característica de las palabras ‘emociones’ y ‘sentimientos’ nos indica que se trata de docentes que tendrían más presentes a los afectos como variables relevantes para el enseñar y el aprender.

los niños son súper receptivos con las **emociones** de nosotros los adultos [...] uno después va manejando esas cosas ya se da cuenta que las **emociones** juegan un papel importante (D1)

y hablando en el buen sentido de la palabra el manejar las **emociones** de los niños, es muy importante manejarlas (D18)

una enseñanza sin emociones, no tendríamos una buena enseñanza (D25)

también hay niños muy frustrados también es un **sentimiento** que se ve porque ellos a veces se les pide y no pueden (D19)

Modo bajo el cual se concibe la gestión de las emociones en el aula

De una forma que resulta coherente con las características de mayor complejidad asociadas a este grupo de discursos, hay varios elementos que denotan también una mayor sofisticación respecto del modo de concebir la gestión de las emociones. Lo primero que se destaca en el sentido anterior, es la importancia que se asigna a este tema por parte de este grupo de docentes.

y el profesor también tiene que darle un poco de espacio también para que los chiquillos sean abiertos porque el profesor no puede ser tan cuadrado porque tiene que darles también el espacio para que ellos puedan expresarse (D8)

en el buen sentido de la palabra el manejar las emociones de los niños es muy importante manejarlas en forma positiva (D18)

Entonces el tema de los sentimientos es súper importante (D20)

Además, esta complejidad no es sólo cuantitativa, en el sentido de asignar mayor importancia a la gestión de los afectos de los estudiantes. Este carácter se muestra también, de forma cualitativa, en la consideración de otro tipo de herramientas para

el manejo de las emociones ajenas que no se tenían en cuenta en las clases anteriores. Por ejemplo, la utilización de los propios afectos:

tratar de involucrarme con él en sus emociones en su tristeza porque si no no logro esa cercanía (D5)

Pero eh si ellos están tristes también yo demuestro una también yo demuestro que siento eso (D5)

yo nunca demuestro decepción dentro de la sala, porque si yo que soy el líder natural de ellos, me ven decepcionado, derrotado, cabizbajo, obviamente yo transmito a ellos todo eso (D20)

Finalmente, resultan destacables algunas sutiles diferencias existentes entre los discursos pertenecientes a esta clase, respecto del modo de concebir la gestión de las emociones. Por ejemplo, para algunos docentes parece ser relevante el trabajo con los afectos de los estudiantes puesto que estos juegan un rol sobre el aprendizaje de los contenidos verbales ‘más duros’ del currículum:

a ver hay mucho asombro por los chiquillos sobre todo yo les hablo mucho en el lado de las cosas las curiosidades que uno va descubriendo a partir de los mismos descubrimientos que se hacen en la biología o en la o en la química en la física y ellos se van explicando los fenómenos y el asombro está siempre ahí (D19)

En cambio, en otros discursos, la necesidad de los docentes de gestionar las emociones de sus estudiantes se relaciona con cuestiones más asociadas al bienestar y/o desarrollo personal de estos últimos:

demuestren sus emociones se expresen saquen para sanar y todo eso a mí me preocupa y si veo un niño triste yo lo llamo (D5)

En atención a diferencias como las anteriores, y, teniendo en cuenta que la clase 4 es la más numerosa de todas las que emergen del análisis lexicométrico, decidimos examinar con mayor detalle los subgrupos que la componen. Con este objetivo realizamos un ‘zoom’ a los discursos solicitando al programa una partición en 11 clases que nos permitiese observar las características de los dos grupos más grandes que nos mostraba el dendograma para la clase N° 4 — ver línea punteada en el dendograma [Figura 1](#). A continuación, describimos estas dos subclases compuestas por ocho participantes cada una, que denominamos 4.A y 4.B respectivamente:

Subclase 4.A

Como puede apreciarse en la [Tabla 2](#), la subclase A se encuentra caracterizada por la concepción denominada ‘Reduccionismo conductual’. Por otra parte, un rápido examen de las palabras características permite observar que en la subclase 4.A no aparece ningún término que remita directamente a emociones, a pesar de ser el tema sobre el cual trata la entrevista. Además, como puede apreciarse de la lectura de los

Tabla 2. Caracterización de las subclases según las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas (p valor $<.005$).

Subclase	Palabras	Valor test	Concepción	Valor test
4.A	alumnos	3.52	Reduccionismo conductual	14.07
	bueno	3.33		
	uno	3.16		
	repente	3.07		
	también	2.96		
	ve	2.75		
	hay	2.64		
	poco	2.41		
4.B	alegría	3.69	Integración emocional-cognitiva	40.30
	emociones	3.31		
	si	3.19		
	los	3.07		
	más	2.86		
	profesor	2.82		
	clase	2.72		
	entre	2.61		
	sienten	2.59		
	cuenta	2.46		
	estoy	2.46		
	ellos	2.35		
	siempre	2.34		
clases	2.34			

siguientes extractos, los docentes más representativos de la subclase 4.A, si bien consideran a las emociones como variables que juegan un importante papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se refieren a los afectos como estados que tienen un origen externo al proceso educativo. Se trata de emociones que influyen en el aprendizaje, pero que, en último término, poco tienen que ver con este proceso, puesto que sus causas residen en un lugar distinto del aprender, en este caso el hogar de los estudiantes. Aun cuando no se dice explícitamente puede inferirse que el interés expresado respecto de las variables afectivas lleva implícita en estos discursos, una escisión emoción/cognición, un rasgo característico de la concepción asociada a esta subclase: el reduccionismo conductual

a los chicos les cuesta mucho motivarse mucho [...] entonces sí, sí se ve afectado eso la clase se echa a perder. El rol es que de la casa vinieran motivados también con un apoderado responsable que venga siempre a reunión que esté conectado con el proceso educativo de su hijo y eh acá va a estar ligado directamente con que si hay un respaldo aquí el niño también va a estar más atento (D2)

principalmente enojo los niños andan como muy enojados por varias razones no sé de repente tuvieron problemas en la casa y llegaron enojados [...] el niño que llega con una mala disposición no va a querer aprender o sea por más que uno le insista,

uno le puede insistir buscarle por el lado bueno, pero si algo, algo gatilla que se vuelva a enojar, pierde su atención en eso y se centra en su emoción (D7)

Subclase 4.B

La subclase 4.B en cambio, se encuentra asociada a la concepción llamada ‘integración emocional-cognitiva’. Por otra parte, los docentes de esta subclase, al igual que los de la anterior, relevan la importancia de las emociones respecto del aprendizaje y manifiestan interés por su adecuada gestión en el aula. Sin embargo, en el caso de la subclase 4.B, la atención brindada a las emociones no se sustenta en una separación entre los afectos y el proceso educativo. Por el contrario, se trata de emociones que se encuentran en estrecha conexión con la enseñanza-aprendizaje, como puede apreciarse en los extractos siguientes, correspondientes a los discursos de los dos participantes más representativos de esta subclase:

y los niños que se frustran con facilidad cuando a la primera no les resulta ellos piensan que está todo malo y les da rabia [...] el niño que está frustrado difícilmente va a querer aprender van a recibir de mala manera lo que yo le estoy enseñando porque él está frustrado y se cerró en que no lo va a poder lograr. Un niño que está contento con sus buenos resultados va a estar más dispuesto a aprender (D1)

de todas maneras porque si tú logras de repente emocionar le das como cierto valor a lo que estás enseñando. Si el niño se emocionó [...] va a querer bueno y cuántas más estamos perdiendo — refiriéndose a la tristeza que genera la extinción de especies — les desarrolla un sentido de la justicia con respecto a los animales de lo injusto que ha sido el ser humano con ellos en el fondo entonces es obvio que para un educador y hablando en el buen sentido de la palabra el manejar las emociones de los niños es muy importante manejarlas en forma positiva no como si fueran titeres en beneficio de sus propios aprendizajes (D18)

Específicamente, el participante N° 1 habla de las emociones como estados que son una consecuencia de los logros de aprendizaje, denotando una mayor integración emocional-cognitiva. Por otra parte, en el segundo extracto la situación anterior se acrecienta, al punto que las emociones ya no son sólo una consecuencia directa del aprender, sino que se ubican al comienzo de este proceso. Se trata de un modo de concebir las emociones que nosotros hemos denominado ‘las emociones como centro’ del enseñar y aprender (Bächler & Pozo, 2016).

Resumiendo, el perfil N° 4 corresponde a una mirada reflexiva y que analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un punto de vista complejo y abarcador. Desde esta perspectiva se asume que para comprender este proceso se requiere la consideración de múltiples aspectos, entre los cuales, se ubica como uno muy importante a las emociones. Los docentes que participan de este enfoque tienen en común, además, el hecho de atender tanto a la realidad de sí mismos en el aula, como la de sus alumnos, otorgando un rol preponderante a la gestión de las emociones (de valencia positiva y negativa) en el proceso educativo. Se trata de una característica que no aparece en ninguno de los perfiles anteriormente descritos. No obstante,

dentro del conjunto de discursos que componen esta última clase, encontramos algunas diferencias relativas al lugar que se asigna a los afectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos discursos consideran a las emociones como parte del contexto de la enseñanza aprendizaje, mientras otros, denotan una comprensión de los afectos como una dimensión central e inseparable de este proceso, ubicando a las emociones el centro del proceso educativo.

Conclusiones y reflexiones finales

Recapitulando, queremos recordar al lector que nuestro estudio tenía por objetivos identificar, desde una perspectiva emocional, los diferentes perfiles discursivos que se producían cuando los docentes se referían al rol de los afectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De modo más específico, buscábamos describir dichos perfiles en términos del agente educativo sobre el cual se centraban, la valencia emocional que en éstos predominaba, y las formas de entender la gestión de las emociones en el aula. Finalmente, queríamos examinar también, el vínculo entre los perfiles identificados y las concepciones previamente identificadas que mantenían los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de todo lo anterior el análisis realizado nos ha conducido a distinguir cuatro perfiles de discursos sobre las emociones y su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos perfiles se encuentran relacionados con las categorías de concepciones identificadas en el estudio precedente que hemos presentado en la introducción de este trabajo, de modo que los nuevos hallazgos permiten complementar y profundizar, desde un ángulo diferente, las características de las perspectivas encontradas. En términos generales, podríamos decir que con el primer análisis obtuvimos información sobre lo que entienden los docentes respecto de las emociones y su papel en el proceso educativo. Mediante este segundo análisis en cambio, indagamos cómo se sienten en relación con este tema.

La complementariedad alcanzada mediante los dos análisis realizados sobre los mismos discursos nos permite señalar que existe una progresión que avanza desde concepciones que no integran las características centrales de los afectos como estados mentales, hasta otras que discriminan de forma cada vez mejor el estatus mental de las emociones. Esta progresión se caracteriza, además, por estar asociada a distintos modos de experimentar, por parte de los docentes, las situaciones emocionales que se suscitan en el aula. En un polo, vinculado a los docentes que exhiben una menor comprensión de los afectos, se encontrarían experiencias de incomodidad y falta de control o capacidad de gestión de las emociones de los alumnos. En el otro, caracterizado por una mayor comprensión del carácter subjetivo y cualitativo de los afectos, se encontrarían docentes que parecen sentirse más a gusto y con una mayor capacidad para gestionar las situaciones afectivas que se producen durante la enseñanza y el aprendizaje.

Los distintos perfiles exhibieron también algunas diferencias respecto del actor específico sobre el cual se centraban: docentes o estudiantes. Respecto de este punto

encontramos que los dos primeros se focalizan explícitamente sobre los alumnos, el tercero sobre los docentes, y el cuarto sobre ambos actores del proceso educativo. No obstante, si consideramos que los perfiles 1 y 2 presentan una escasa comprensión de las emociones como estados mentales, puede inferirse que sólo el cuarto perfil exhibe una verdadera capacidad empática en relación con las emociones de los estudiantes. Respecto de los dos primeros su recurrente referencia a la situación de los alumnos en el aula no parece obedecer a un genuino ‘ponerse en el lugar’ de los estudiantes. Por el contrario, se trataría de docentes que observan la realidad emocional de sus alumnos en términos de los problemas que a ellos como docentes les producen, de modo que, implícitamente, se encontrarían más centrados en su propia experiencia emocional. De esta forma, los discursos correspondientes a los perfiles 1, 2 y 3 del presente estudio, estarían todos centrados principalmente en la experiencia de los docentes, sin integrar mayormente las emociones de los alumnos cuando describen la realidad del salón de clases.

Por otra parte, resulta interesante constatar en específico respecto del perfil 3, que su mejor comprensión de las emociones no parece ser suficiente para ‘conectar’ con la situación emocional de los estudiantes. Como hemos dicho, se trataría de docentes que mantienen una comprensión de tipo intelectual sobre los afectos, pero no así una verdadera capacidad empática respecto de sus alumnos. Examinadas de este modo las características de los tres primeros perfiles, puede apreciarse que sus diferencias con la perspectiva más compleja (el perfil 4), no se encuentran únicamente en una capacidad de comprensión de las emociones. Los resultados del análisis lexicométrico nos indican que una diferencia sustantiva entre el perfil 4 y su antecesor se encuentra en la presencia de mayores grados de empatía que permiten a los docentes ‘conectar’ con las emociones de sus estudiantes en el aula. Teniendo en cuenta este hecho parece relevante indagar en el futuro de qué forma participan algunas destrezas que tradicionalmente no son consideradas como ‘cognitivas’ en el surgimiento de las concepciones encontradas. Por ejemplo: ¿Incide de algún modo la capacidad que tiene cada docente para observar e interpretar el lenguaje no verbal de los alumnos sobre el tipo de concepción que mantiene?

En el contexto de lo anterior, el ‘zoom’ realizado mediante el análisis lexicométrico, nos ha permitido percatarnos respecto de la posibilidad de que en el perfil N° 4 convivan diferentes miradas conceptuales, una situación que sólo sería factible de ser observada mediante una doble aproximación metodológica como la utilizada. Lo anterior obliga a preguntarse cómo es posible que una misma fenomenología se encuentre asociada a enfoques que ubican en distintos lugares a las emociones respecto de la enseñanza y el aprendizaje: como contexto o como centro de los mismos. Se trata de un tema que requerirá de nuevos estudios para su comprensión, y sobre el cual tampoco podemos descartar, a priori, que los resultados obtenidos se deban al hecho de tratarse de dimensiones de análisis ortogonales: la lexicométrica, realizada sobre dos preguntas específicas de la pauta de entrevista, y la categorial, elaborada sobre un discurso más amplio, compuesto por las diecisiete interrogantes que conformaban la entrevista en su totalidad. En este contexto, la metodología utilizada ha supuesto un avance en términos de facilitar una nueva

forma de aproximación al estudio de las concepciones que no considere tan sólo una lectura cognitiva o conceptual de las mismas. Sin embargo, si bien la lexicometría nos entrega datos objetivos al cuantificar el discurso de los participantes, lo cual supone una ventaja respecto de otros métodos de análisis del discurso, es importante recalcar que la interpretación de orden fenomenológico realizada ha corrido por cuenta de nuestro personal punto de vista. Debido a lo anterior, no podemos afirmar con total seguridad que el léxico predominante en cada perfil se asocie ‘realmente’ a una forma de experiencia o sentir de los docentes. Para que aquello sea factible debiesen realizarse en el futuro, estudios de otro tipo que permitan un acceso más directo al sentir de los docentes en el aula. Por ejemplo, pudiera estudiarse este tema a través del registro de los cambios fisiológicos asociados a las emociones, o tal vez, mediante el reporte de la experiencia momento a momento de los docentes mientras enseñan (Hurlburt & Akhter, 2008)

Por otra parte, es necesario consignar que, dado el carácter exploratorio de este estudio, sus limitaciones de tamaño y características de la muestra, así como la metodología utilizada, los resultados alcanzados en este estudio sólo pueden ser considerados como un punto de partida que abre nuevas preguntas que requerirán para su respuesta el desarrollo de futuras investigaciones.

Una primera línea de investigación que pudiera surgir en este sentido, se relaciona con la comprensión de la influencia de algunas variables que pudieran modular la adscripción a uno y otro tipo de perspectivas encontradas. No sabemos por ahora en qué medida y de qué modo variarán las concepciones según el género de los docentes, sus años de experiencia y su especialización profesional entre otros posibles factores.

Otro de los aspectos a profundizar en futuras investigaciones, es la eventual relación entre estos perfiles y la salud mental de los docentes. Es probable que las altas tasas de trastornos emocionales que se registran entre los docentes, tales como el síndrome de estar quemado (Hakanen et al., 2006), se relacionen de alguna forma con la adscripción a los perfiles 1 y 2 de nuestro trabajo, los cuales, como hemos examinado, expresan un intenso y recurrente sufrimiento en su discurso. En la misma línea puede suponerse que aquellos docentes que mantienen perspectivas más complejas, se vincularán de alguna forma a la presencia de mejores climas emocionales en el salón de clases.

Responder cuestiones como las anteriores, requerirá combinar diferentes tipos de metodologías y trabajar con muestras más amplias que la considerada en este estudio.

Además, es probable que la necesidad de incluir la dimensión emocional en los estudios de concepciones se extienda también a los procesos de cambio de las mismas. Siguiendo la línea de análisis que hemos presentado, si las concepciones docentes tienen siempre una dimensión emocional asociada, entonces, su modificación ha de requerir necesariamente un trabajo emocional y no sólo cognitivo para el cambio de éstas. Es probable que este punto se relacione de algún modo con la afirmación de Fives y Buehl (2012) en el sentido de que ‘tal vez la razón de la existencia de múltiples sistemas de creencias incoherentes en los maestros, es el resultado de la aplicación de la lógica sobre sus creencias cuando éstas se basan o están profundamente relacionadas con los sentimientos y recuerdos afectivos’ (p. 471).

Finalmente estimamos pertinente cerrar este trabajo con una reflexión referida a la complementariedad existente entre los dos acercamientos que hemos utilizado para el estudio de las concepciones: el análisis estadístico categorial utilizado en el estudio precedente y la metodología lexicométrica utilizada en el presente. Tal y como ya había sido señalado, esta doble aproximación nos ha permitido una comprensión de las concepciones considerando no sólo sus rasgos conceptuales o cognitivos, sino también, el componente fenomenológico o afectivo de las creencias. Pero no sólo eso. Nos parece que el enfoque deductivo y apriorístico implicado en el uso de categorías del primer análisis, se complementa de muy buena forma con la lexicométrica del actual trabajo, la cual presenta un carácter inductivo y a posteriori. El uso de ambas metodologías ha generado un diálogo epistemológico fructífero y que tal vez pueda aplicarse al estudio de las concepciones en otros ámbitos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como algunos recomiendan en general para la investigación en educación (Dávila Newman, 2006). El anterior es un punto que se aprecia con especial detalle en el análisis de la clase 4, la más numerosa de todas las resultantes.

Notas

1. En este estudio, el término ‘emoción’ es utilizado en un sentido laxo sin hacer distinciones entre emociones, sentimientos, afectos, y otros fenómenos del mismo tipo. Decidimos utilizar esta palabra en vez de ‘qualia’ o ‘dimensión fenomenológica’, términos técnicamente más apropiados en el contexto de nuestro foco de investigación, puesto que estimamos que el concepto ‘emoción’ resultaría más intuitivo para los participantes en el estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, desde aquí en adelante, cuando se utilice este término nos estaremos refiriendo a toda la amplia gama de fenómenos que tienen como características centrales el hecho de experimentarse como estados subjetivos y cualitativos, es decir, con una valencia asociada.
2. Siguiendo a Skott (2015), en este trabajo utilizamos los términos ‘concepción’ y ‘creencia’ para referirnos indistintamente a aquellas ‘construcciones mentales individuales relativamente estables, subjetivamente verdaderas, cargadas de valor, que son el resultado de experiencias sociales sustanciales, y que tienen un impacto significativo en la propias interpretaciones y contribuciones que se hacen a la práctica en el aula’ (p. 19)
3. La pauta de entrevista contemplaba las siguientes clases de preguntas: (a) preguntas generales sobre aprendizaje; (b) preguntas específicas sobre la relación entre las emociones de los alumnos y el aprendizaje; (c) preguntas específicas sobre la relación entre las emociones de los docentes y el aprendizaje. Además, para todas las preguntas específicas sobre emociones se contempló una subdivisión en emociones de valencia positiva o negativa
4. Docente número 3.
5. En el país en el cual realizamos el estudio, y en el contexto del discurso analizado, la expresión ‘*se sienten*’ es utilizada para denotar ‘se sienten ofendidos’.

Acknowledgements / Agradecimientos

This article is the result of a study conducted during Rodolfo Bächler’s research stay at the Universidad Autónoma de Madrid, financed by the 2012 call for applications of

Chilean scholarships sponsored by CONICYT. The research was possible in part thanks to project EDU2017-82243-C2-1-R, financed by the Ministry of Innovation, Science and Universities of Spain. / *Este artículo es el resultado de un trabajo realizado 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 EDU2017-82243-C2-1-R financiado por el Ministerio de Innovación, Ciencia y Universidades de España.*

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors./ Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

References / Referencias

- Atkinson, T. (2000). Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. In T. Atkinson, & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (pp. pp. 70–83). Buckingham: Open University Press.
- Baccala, N., & De La Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las teorías implícitas o concepciones de enseñanza. In M. Rajman, & J. Chapellier (Eds.), *Analyse Statistique des Données Textuelles* (pp. pp. 519–526). Lausanne: EPFL.
- Bacalá, N., & Montoro, V. (2008). *Introducción al Análisis Multivariado. Cuaderno Universitario n° 51*. Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue.
- Bächler, R. (2016). *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Tesis doctoral del Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bächler, R., & Pozo, J.-I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes/¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39, 312–348.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. D., Pozo, J. I., De La Cruz, M., & Scheuer, N. (2006). La lexicometría aplicada al estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores de piano con distinta experiencia docente. *JADT 2006: Ses Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.
- Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635.
- Berman, M. (1981). *The reenchantment of the world*. New York, NY: Cornell University Press.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Craig, C. (2007). *The potential dangers of a systematic, explicit approach to teaching social and emotional skills (SEAL)*. London: Centre for Confidence and Well-being.
- Crivisqui, E. (1993). *Análisis Factorial de Correspondencias. Un instrumento de investigación en ciencias sociales*. Asunción: Laboratorio de Informática Social de la Universidad Católica de Asunción.
- Damasio, A. R. (2010). *En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (7a ed.). Madrid: Crítica.
- Dávila Newman, G. (2006). *El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales*. Retrieved April 30, 2015, from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>

- De La Cruz, M., Scheuer, N., Echeñique, M., & Pozo, J. I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689–712.
- Duncan, S., & Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and Emotion*, 21, 1184–1211.
- Durlak, J., Domotrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5, 271–291.
- Feldman Barrett, L. F. (2011). Constructing emotion. *Psychological Topics*, 20, 359–380.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In S. Graham, K. R. Harris, & T. Urda (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (Vol. 2, pp. pp. 471–499). New York, NY: APA.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers’ beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Fridja, N., Manstead, A., & Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In N. Fridja, A. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs* (pp. pp. 1–9). Paris: Cambridge University Press.
- Gill, M. G., & Hardin, C. (2015). A “HOT” MESS unpacking the relation between teachers’ beliefs and emotions. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers’ beliefs* (pp. pp. 230–245). New York, NY: Routledge.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers’ professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121–137.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R., & Fan, J. (2012). Cognition–emotion integration in the Anterior Insula. *Cerebral Cortex*, 23, 20–27.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching Education*, 14, 835–854.
- Hurlburt, R. T., & Akhter, S. A. (2008). Unsymbolized thinking. *Consciousness and Cognition*, 17, 1364–1374.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Nisbett, R., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108, 291–310.
- Pekrun, R., & Linnenbrick-García, L. (2015). *International handbook of emotions and education*. New York, NY: Routledge.
- Pessoa, L. (2013). *The cognitive-emotional brain: From interactions to integration* (First ed.). Cambridge MA: MIT Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2000). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal* (First ed.). 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.
- Russell, J. A., & Feldman Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotions: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805–819.

- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teacher's lives*. New York, NY: Springer.
- Searle, J. (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives, & M. Gregoire Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). New York, NY: Routledge.
- Stout, M. (2000). *The feel-good curriculum: The dumbing down of America's kids in the name of self-esteem*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Strapparava, C., Valitutti, A., & Stock, O. (2006). The Affective Weight of Lexicon. *Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Genoa.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236–244.
- Witzel, A., Medjedovic, I., & Kretzer, S. (2005). Sekundäranalyse qualitativer Daten. *Qualitative Social Research*, 6(1), 10–32.