

¿CÓMO SE RELACIONAN LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE? LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

HOW ARE EMOTIONS AND TEACHING-LEARNING PROCESSES RELATED?
CONCEPTIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Rodolfo Bächler Silva*

Universidad Mayor
Santiago-Chile

Juan Ignacio Pozo-Municio**

Universidad Autónoma de Madrid
Madrid-España

Recibido septiembre de 2019/Received September, 2019
Aceptado septiembre de 2020/Accepted September, 2020

RESUMEN

Considerar la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta clave para el éxito del proceso educativo. Por lo mismo, la evaluación de las concepciones que tienen los docentes acerca del rol que juegan los afectos en los procesos educativos es una condición necesaria para la correcta implementación de programas de intervención en tal sentido. Teniendo en cuenta lo anterior, se evaluaron, mediante un cuestionario de dilemas, las concepciones acerca del rol de los afectos en la enseñanza y el aprendizaje de una muestra de 447 docentes de educación primaria. Los resultados indican que la mayoría de los docentes mantiene posiciones dualistas, concibiendo afectos y aprendizaje como procesos que funcionan separadamente, asignando, además, un rol determinante a la valencia de las emociones respecto de los resultados de aprendizaje que se alcancen. Asimismo, encontramos dos grupos menores de participantes, uno de ellos exhibió una tendencia a desconocer el carácter mental de las emociones, reduciéndolas a sus conductas asociadas. El otro, de características más complejas, se caracterizó por concebir a los afectos como el centro del aprendizaje, sin hacer distinciones ontológicas substantivas entre ambos tipos de procesos. Paralelamente, se identificaron diferencias en las concepciones según el tipo de aprendizaje con el que se relacionaban las emociones en la evaluación: aprendizaje de contenidos verbales o actitudinales. Se presentan los resultados y se elaboran algunas reflexiones acerca de las implicaciones educativas del estudio, principalmente en el sentido de diseñar una formación inicial docente que promueva el desarrollo de concepciones integradoras de la relación emoción-cognición.

Palabras Clave: Emociones, Enseñanza, Aprendizaje, Concepciones, Creencias.

ABSTRACT

Considering the emotional dimension in the teaching and learning processes is essential to the success of the educational process. For this reason, the evaluation of teachers' conceptions about the role of affection in the educational processes is a necessary condition for the correct implementation of intervention programs in this regard. Based on this, the conceptions about the role of affection in the teaching and learning process were evaluated, through a questionnaire of dilemmas, of a sample of 447 teachers of primary education. The results show that most teachers have dualist positions, conceiving affection and learning as processes that operate separately, and assign a determining role to emotions based on learning achievements. On the other hand, we found two smaller groups of participants; one of them showed a tendency to unknown the mental character of emotions, reducing them to their associated behaviors. The

* Autor correspondiente / Corresponding author: rodolfo.bachler@umayor.cl

** Juan Ignacio Pozo agradece el apoyo brindado por el Proyecto EDU2017-82243-C2-1-R del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, sin el cual no habría sido posible este trabajo.

other one, of more complex characteristics, was characterized by conceiving affection as the center of learning, without substantive ontological distinctions between both kinds of processes. At the same time, some differences in conceptions were identified based on the type of learning related to emotions in the evaluation: learning of verbal or attitudinal contents. Results are presented and some reflections are elaborated about the educational implications of the study, mainly in the sense of designing a teacher initial training that promotes the development of integrating conceptions of the emotion-cognition relationship.

Key Words: Emotions, Teaching, Learning, Conceptions, Beliefs.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, se ha producido una explosión de investigaciones referidas al papel de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Durlack *et al.*, 2016; Pekrun y Linnenbrink-García, 2014). Entre los ámbitos mediante los que se manifiesta esta propensión se encuentran, por ejemplo, investigaciones referidas al malestar, estrés, y desgaste emocional de los docentes (Chang, 2009); estudios acerca de la participación de las emociones de los profesores y profesoras en los procesos educativos (Frenzel *et al.*, 2016; Sutton y Wheatley, 2003); trabajos que analizan la participación de los afectos de los estudiantes en el aprendizaje (Linnenbrink-García y Pekrun, 2011); e investigaciones referidas a la inteligencia emocional de docentes y alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal; Gil-Olarte, Brackett y Palomera, 2006)

Una lectura apresurada de este “giro emocional” pudiera llevarnos a concluir que estamos transitando hacia una nueva forma de entender la educación, una que integre de mejor forma la dimensión emocional en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos verbales “más duros” del currículum, como las matemáticas, la historia o las ciencias, por ejemplo. Sin embargo, debido a que no tenemos, aún, estudios que evalúen de qué forma conciben los docentes el rol de las emociones de este tipo de aprendizajes, desconocemos si se está produciendo, o no, un cambio en tal sentido. Hasta ahora, la investigación pertinente a concepciones docentes se ha centrado en otro tipo de tópicos, como las concepciones acerca de la inteligencia de los estudiantes (Dweck, 1999), las creencias de la diversidad (López, Echeita, y Martín, 2010), y, sobre todo, las concepciones acerca del aprendizaje como proceso cognitivo (Pozo *et al.*, 2006). Resulta sorprendente este vacío, ya que contradice la explícita recomendación hecha por algunos de los mayores expertos en concepciones, en el sentido de incorporar la dimensión emocional en el estudio de las concepciones:

“Ya no podemos permitimos ignorar la emoción cuando discutimos acerca de las creencias que tienen los maestros sobre el aprendizaje” (Gill & Hardin, 2015: 241).

Al contrario de lo que pudiera esperarse, debido a la recomendación anterior, la escasa investigación que se ha realizado hasta ahora de las concepciones que tienen los docentes acerca del rol de las emociones en los procesos educativos, se ha focalizado exclusivamente en aprendizajes de tipo social o emocional (*social and emotional learning*, SEL, por su nombre en inglés: por ejemplo, Collie *et al.*, 2015; Poulou, 2016) sin considerar todavía el papel de los afectos en el aprendizaje de contenidos verbales, tal y como hemos afirmado previamente. Pareciera que se asume, *a priori*, que aprender matemáticas, lenguaje u otros contenidos verbales no implica la participación de una arista emocional que considerar. Este hecho contrasta con antecedentes provenientes desde diferentes frentes, que dan cuenta de que todo proceso educativo contiene siempre una dimensión emocional (Durlack *et al.*, 2016; Pekrun y Linnenbrink-García, 2015).

Intentando llenar este vacío, realizamos recientemente una investigación (Bächler y Pozo, 2016) con una pequeña muestra de treinta docentes de enseñanza primaria, con el objetivo de indagar, por medio de entrevistas, algunas características de las concepciones que ellos tenían acerca de las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje (en adelante CE-EA). Dicha investigación mostró que las CE-EA se organizaban en diferentes perspectivas según se describe a continuación.

REDUCCIONISMO CONDUCTUAL

Los docentes pertenecientes a esta concepción exhibieron un discurso que denotaba una asimilación de las emociones a sus comportamientos asociados, de una forma similar a lo que ocurre con los niños, quienes en etapas de desarrollo temprano actúan como pequeños conductistas, creyendo que tener pena es llorar y estar alegre es reír (Pons *et al.*, 2004).

Debido a esta razón, se caracterizó esta concepción bajo el lema: **la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje**, porque, desde este enfoque, no se distingue a los afectos como estados mentales que jueguen un rol en dicho proceso.

INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN LA COGNICIÓN

La segunda concepción se caracterizó 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. Esta característica se acompañó, además, de la identificación de un rol por parte de los afectos, sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos que versan respecto de contenidos más “duros”, como las matemáticas o la química, por ejemplo. Debido a esta razón, se caracterizó esta perspectiva bajo el lema **las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Sin embargo, las relaciones existentes entre los afectos y el proceso educativo quedaron reducidas, desde esta concepción, a la valencia de los primeros, de una forma similar a aquellas teorías que ha promovido la psicología positiva como enfoque para la comprensión de los afectos (Brown *et al.*, 2013; Craig, 2007). En el sentido anterior, los docentes que expresaron discursos asociados a esta perspectiva consideraban que si una emoción es desagradable será un obstáculo para enseñar y aprender, y que, por el contrario, si una emoción es experimentada como placentera, entonces esta será siempre un facilitador de la enseñanza y el aprendizaje.

Es probable que esta visión respecto del rol de los afectos obedeciese a la escisión entre las emociones y los procesos clásicamente considerados como cognitivos que existía al interior de todas las perspectivas anteriormente descritas, una situación que solo varió en la última concepción identificada, según se describe a continuación.

INTEGRACIÓN EMOCIONAL-COGNITIVA: EL APRENDIZAJE COMO PROCESO AFECTIVO

La tercera concepción corresponde a la perspectiva más compleja de todas las identificadas, y se caracteriza por considerar a las emociones como el centro de la enseñanza-aprendizaje, sin establecer diferencias ontológicas sustantivas entre procesos afectivos y cognitivos. Se trata de

una mirada que entronca con diferentes hallazgos provenientes de la investigación en neurociencias (Damasio, 2001; Gu, *et al.*, 2012), así como con algunos enfoques alternativos en educación, así como fue señalado anteriormente (Kolb, 1984; Rogers, 1996). Desde esta perspectiva se conciben la enseñanza y el aprendizaje como procesos que se inician bajo la forma de estados emocionales, los que son transformados posteriormente en representaciones simbólicas. Debido a lo anterior, se caracterizó esta concepción bajo el lema **el aprendizaje como proceso afectivo** (Bächler y Pozo 2016).

Los resultados del estudio descrito establecieron las bases de comprensión respecto de un problema que, como señalamos, hasta esa fecha no había sido tratado por la investigación educacional. Sin embargo, a pesar de este positivo comienzo, varias preguntas que emergieron del estudio realizado quedaron sin respuesta, requiriéndose de una nueva investigación para su efectiva contestación.

En primer lugar, a causa de que el estudio referido fue realizado con una metodología cualitativa, aplicada a una pequeña muestra de participantes, no contamos, hasta ahora, con ninguna pista respecto de la posible distribución de las concepciones identificadas entre los docentes. ¿Cómo se distribuirán estas concepciones en una muestra más amplia? ¿Qué concepción será la más elegida y cuál de estas obtendrá un mayor rechazo por parte de los docentes?

Aunque existen varios antecedentes que denotan la prevalencia en nuestra cultura de una suerte de oposición entre emociones y razón (Nisbett *et al.*, 2001), y que refieren una excesiva valoración de las emociones de valencia positiva (Prieto-Ursúa, 2006), resulta esperable que en un nuevo estudio predomine aquella perspectiva denominada “Influencia de las emociones en la cognición”. Sin embargo, por la ausencia de información acerca de este tema, es más difícil aventurar una hipótesis respecto de la posible distribución del resto de las concepciones identificadas.

Asimismo, el estudio del CE-EA que hemos analizado evaluó las concepciones en un contexto educativo “estándar”, configurado por las emociones de los alumnos y su influencia en el aprendizaje de contenidos verbales. Sin embargo, es posible preguntarse también por las características que tendrán las concepciones si se considera el aprendizaje de contenidos actitudinales como aprender

a ser tolerante, aprender a valorar la diversidad, etc. Los resultados del primer estudio mostraron que las perspectivas identificadas se diferenciaban respecto de este punto, ya que había un grupo de docentes que, de forma espontánea, relacionaba las emociones con este tipo de aprendizajes, sin dar muestras de identificar vínculos entre los afectos y el aprendizaje de contenidos curriculares verbales como historia, matemáticas, etc. ¿Habrá diferencias en las concepciones que mantengan los docentes según se considere el rol de los afectos en el aprendizaje de actitudes o contenidos verbales, respectivamente? Considerando las ideas de algunos autores que se refieren a las actitudes como predisposiciones que tienen un importante componente afectivo (Harmon-Jones *et al.*, 2011), a diferencia del aprendizaje de significados, que en la literatura suelen concebirse como entidades mentales de carácter preferentemente cognitivo (Bruner, 1990), estimamos que es probable encontrar diferencias en este punto. Nuestra idea es que, en general, las CE-EA que mantienen los docentes serán más integradoras cuando se refieran al aprendizaje de actitudes, respecto de aquellas que se mantendrán cuando se considere el aprendizaje de contenidos verbales.

MÉTODO

Objetivos e hipótesis asociadas

Objetivo General

Evaluar las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos e hipótesis asociadas

1. Determinar qué CE-EA prefieren los docentes. Hipótesis: la concepción denominada "Influencia de las emociones en la cognición" será la preferida por los participantes en el estudio.
2. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según el tipo de contenido de aprendizaje (verbal o actitudinal) con el que se relacionan las emociones. Hipótesis: cuando se evalúen las relaciones entre las emociones y el aprendizaje de contenidos actitudinales, las concepciones que mantendrán los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando se

evalúe su rol en el aprendizaje de contenidos verbales.

3. Identificar y describir perfiles de concepciones acerca de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hipótesis: por tratarse de un objetivo de nivel exploratorio no conlleva hipótesis asociada.

Muestra

Se conformó una muestra no probabilística de 447 docentes de educación primaria considerando 340 mujeres y 107 hombres. Todos los docentes participaron de forma voluntaria en el estudio, firmando un consentimiento informado que garantizaba el carácter anónimo en el uso de los datos, así como su uso para fines de investigación científica exclusivamente.

La investigación se llevó a cabo en dos etapas. La primera correspondió al diseño, prueba y validación de un cuestionario de dilemas para la evaluación de las concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Autor, 2016). La segunda etapa consistió en la aplicación del cuestionario a una muestra de docentes con el objetivo de conocer las características de sus concepciones.

Respecto de la primera etapa, la decisión de utilizar un cuestionario de dilemas se tomó considerando que se trataba de un tipo de instrumento que ya había sido empleada con éxito en otros estudios referidos a concepciones docentes (Vilanova, García y Señorino, 2007; López, *et al.*, 2010). La construcción del cuestionario tardó alrededor de un año e implicó las siguientes subetapas de trabajo. Inicialmente se elaboró un *stock* de situaciones dilemáticas surgidas a partir del relato realizado por los docentes entrevistados para el estudio que antecedió a esta investigación. Dicho *stock* se discutió y fue pulido hasta construirse una primera versión del instrumento, la que fue sometida a dos pruebas destinadas a corregir diferentes tipos de problemas que pudieran presentar los ítems. En primer lugar se realizó una prueba interjueces con el objetivo de evaluar la validez de contenido de los dilemas y sus alternativas de respuesta. Para ello sometimos el cuestionario a la revisión de ocho expertos, a quienes pedimos, por un lado, que identificasen, para cada alternativa de respuesta, la concepción que consideraban que se encontraba asociada, así como el grado de claridad y diferenciación que

existía entre estas. Asimismo, con el objetivo de conocer su apreciación respecto de la redacción de los dilemas les pedimos que nos entregasen su opinión en tal sentido. Una vez realizadas las mejoras asociadas a los puntos anteriormente descritos, pasamos a la segunda fase de evaluación del cuestionario consistente en la realización de una prueba piloto del cuestionario con veinte profesores y profesoras de quienes teníamos ya una noción general referida a su manera de entender la docencia. En primer término, lo que queríamos era evaluar, mediante este proceso, si las respuestas de los participantes se orientaban o no en la dirección que suponíamos, y si el instrumento discriminaba entre distintos perfiles docentes. Paralelamente, nos interesaba probar si las instrucciones y dilemas del cuestionario resultaban comprensibles, y si el tiempo requerido para su aplicación nos permitiría conseguir una buena tasa de respuesta durante la futura aplicación.

Respecto de la segunda etapa, como ya hemos adelantado, consistió en la aplicación del cuestionario a una muestra de docentes según se describe a continuación.

Instrumento

El instrumento contenía ocho situaciones dilemáticas de enseñanza-aprendizaje en donde estaban presentes las emociones. Para cada dilema se ofrecían tres opciones de respuesta, respecto de ellas se solicitaba a los participantes que marcaran la que más les gustaba y la que menos. En la tabulación final se asignó una puntuación de “+1” para la opción preferida, de “-1” para la opción rechazada, y de “0” para la alternativa dejada en blanco. De esta forma las respuestas pueden ser transformadas a una escala (López-Íñiguez *et al.*, 2014), con ciertas ventajas en términos de los análisis estadísticos posibles de realizar. Cada opción de respuesta se encontraba asociada a alguna de las siguientes concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, descritas en apartados anteriores:

- Reduccionismo conductual, la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje (RC).
- Influencia de las emociones en la cognición, las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje (IDEC).

- Integración emocional-cognitiva, el aprendizaje como proceso afectivo (IEC).

El siguiente ejemplo ilustra el tipo de dilemas que contenía el instrumento, así como sus opciones de respuesta:

Roberto ha tenido algunas dificultades con el aprendizaje de las matemáticas y lleva el último tiempo trabajando para mejorar su rendimiento. La profesora que ha estado atenta a sus esfuerzos decide sacarlo a la pizarra para resolver un ejercicio, sin embargo, Roberto no logra resolver el problema planteado demostrando tristeza por la situación. Debido a esto la profesora:

- a) Corrige a Roberto su error enseñándole el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio e intenta tranquilizarlo señalándole que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso lento que se da paso a paso (RC).
- b) Anima a Roberto señalándole que este error no empaña el esfuerzo y los avances que ha mostrado últimamente y le insta a continuar trabajando hasta lograr cumplir con las metas que se ha trazado (IDEC).
- c) Permite a Roberto que exprese su tristeza y le invita luego a analizar de qué forma esta se relaciona con sus dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (IEC).

Agrupación de los dilemas en escalas

Los dilemas del instrumento se agruparon en dos escalas. La primera fue denominada “Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales”. La segunda se denominó “Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales”. Cada escala se conformó por cuatro dilemas, dos con emociones de valencia positiva y dos con emociones de valencia negativa.

Análisis de los datos

Los datos fueron procesados en cuatro etapas sucesivas que permitieron responder a cada uno de los objetivos del estudio.

En primer lugar, con el objetivo de obtener una mirada global acerca de las concepciones (objetivo 1), se calcularon las medias de elecciones de los docentes a los dilemas del cuestionario

en cada escala, y luego se realizó un ANOVA de medidas repetidas con una corrección del efecto de multiplicidad por medio del método de Bonferroni.

En segundo lugar, siguiendo el mismo procedimiento anterior, comparamos los grados de aceptación de las concepciones expresadas por los docentes participantes en el estudio en los dos diferentes escenarios considerados (objetivo 2: aprendizajes verbales o actitudinales).

En tercer lugar, con el objetivo de examinar la existencia de perfiles de concepciones se realizó un análisis de conglomerados de K medias utilizando como variables todas las respuestas entregadas por los participantes en el estudio a los ítems de la escala 1 (objetivo 3). Todos los análisis se realizaron mediante el *software* SPSS versión 24.

RESULTADOS

Resultados asociados al objetivo 1: Diferencias en los grados de aceptación de las concepciones por parte de los docentes

Los resultados de este análisis se presentan en la Figura 1.

Como se señaló anteriormente, para determinar si existían diferencias en el grado de aceptación de las concepciones se realizó un ANOVA de medidas repetidas y con el objetivo de corregir por el efecto de multiplicidad se utilizó el método de Bonferroni, el que nos permitió determinar la existencia de diferencias entre las tres concepciones ($p < .001$, $F = 54.853$, $gl = 2.00$).

Lo anterior permite afirmar, en primer lugar, que, de acuerdo con nuestra hipótesis, la concepción “Influencia de las emociones en la cognición” es la preferida por los participantes en el estudio. En segundo lugar, se observa que frente a las concepciones “Reduccionismo conductual (RC)” e “Integración emocional-cognitiva (IEC)” se expresa un menor grado de preferencia por parte de los docentes, siendo la concepción RC la menos preferida de todas.

Profundizamos a continuación en el análisis de las tendencias anteriores mediante los resultados referidos a los grados de preferencia de las concepciones por parte de los participantes, en las diferentes escalas del cuestionario.

Resultados asociados al objetivo 2: Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que

Figura 1

Media de aceptación y rechazo de cada concepción en el cuestionario completo

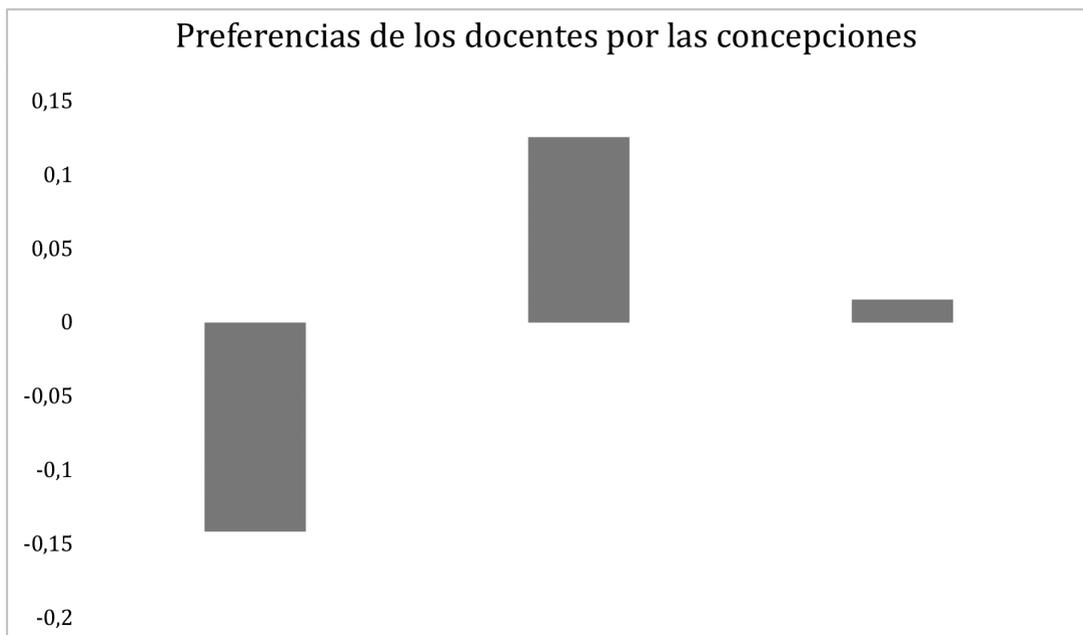
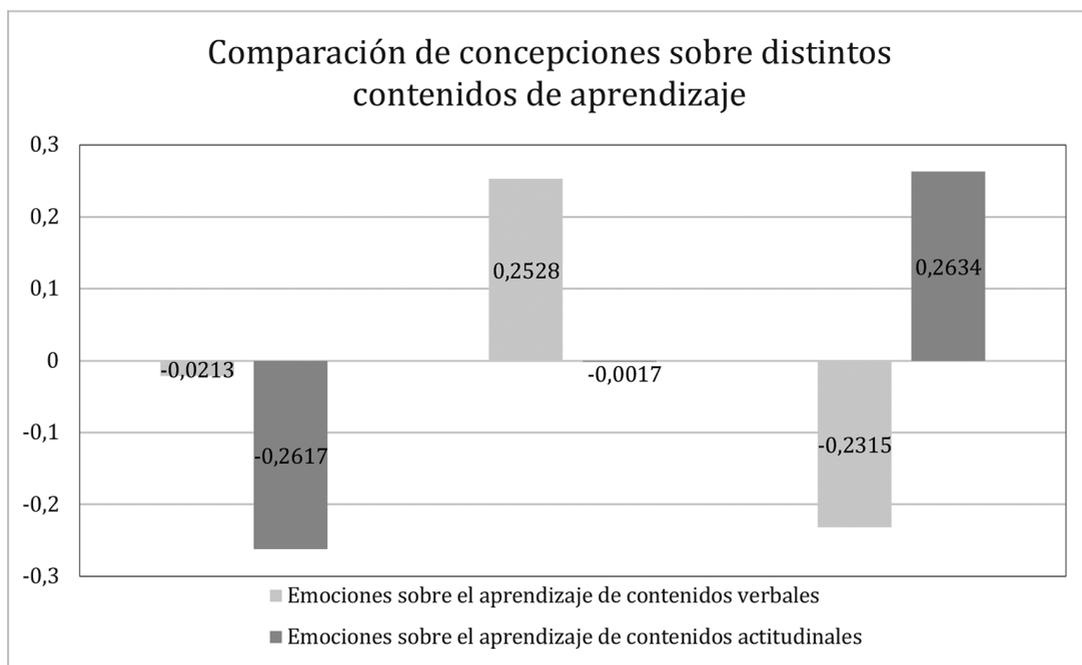


Figura 2

Contenidos verbales versus contenidos actitudinales



mantienen los docentes según el tipo de contenido de aprendizaje (verbal o actitudinal) con el que se relacionan las emociones.

El análisis de los datos muestra un menor grado de aceptación de la concepción Reduccionismo Conductual cuando se considera el aprendizaje de actitudes versus el aprendizaje de contenidos verbales [ANOVA de medidas repetidas corregido por método Bonferroni ($p < .001$, $F = 106.249$, $gl = 1$)].

Por el contrario, cuando se considera el aprendizaje de contenidos verbales se produce una aceptación significativamente mayor para la posición C2: Influencia de las emociones en la cognición, si se compara con el nivel de aceptación que se alcanza para esta opción cuando se tiene en cuenta el aprendizaje de contenidos actitudinales verbales [ANOVA de medidas repetidas corregido por método Bonferroni ($p < .001$, $F = 119.825$, $gl = 1$)]. Los datos anteriores dan cuenta de una tendencia a considerar las emociones como contexto del aprendizaje cuando lo que se aprende son contenidos verbales, una situación que no se aprecia cuando lo que se tiene en cuenta es el aprendizaje de contenidos actitudinales.

A su vez, existen diferencias significativas respecto de los grados de aceptación para la opción

C3: Integración emocional-cognitiva cuando se comparan las respuestas que se producen teniendo en cuenta el aprendizaje de contenidos actitudinales versus el aprendizaje de contenidos verbales. En el primer caso, se produce una tendencia hacia la aceptación de dicha opción, mientras que, en el segundo, la tendencia es hacia el rechazo [ANOVA de medidas repetidas corregido por método Bonferroni ($p < .001$, $F = 449.427$, $gl = 1$)]. Los participantes tienden a considerar una integración entre las emociones y la cognición cuando lo que se aprende son actitudes, una concepción que resulta menos aceptada cuando lo que se considera es el aprendizaje de contenidos verbales.

En resumen, en concordancia con nuestra hipótesis, cuando se considera el aprendizaje de actitudes existe una tendencia a reconocer el rol de las emociones como centro de dicho proceso (Concepción 3: "Integración emocional-cognitiva"), rechazando la posibilidad de reducir los afectos a sus conductas asociadas. Asimismo, también de acuerdo con nuestra hipótesis, cuando lo que se considera es el aprendizaje de contenidos verbales, la tendencia es hacia la consideración de las emociones como contexto de dicho proceso, valorándose su papel en función de la valencia

de los afectos (Concepción 2: “Influencia de las emociones en la cognición”).

Resultados asociados al objetivo 3: identificación de perfiles de concepciones

Como se expuso previamente, el tercer objetivo de este estudio era examinar si toda la información recabada en las fases anteriores se organizaba de algún modo en diferentes perfiles de concepciones acerca de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para responder este punto se realizó varios análisis de clasificación por conglomerados de *K* medias a partir de los resultados obtenidos para la Escala 1: “Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales”. La decisión de realizar el análisis de los resultados obtenidos en esta escala se tomó atendiendo a los fundamentos conceptuales del estudio, que consideraban como el centro de la investigación a las concepciones que los docentes mantienen acerca de las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales.

Respecto de los resultados, se consideraron distintas posibilidades en función del número de

conglomerados a proponer optándose finalmente por considerar una clasificación en cuatro grupos.

A continuación se presenta el detalle de los resultados obtenidos de este análisis.

Análisis de conglomerados de *K* medias considerando cuatro grupos

El proceso de clasificación por conglomerados de *K* medias permitió la agrupación de los participantes en cuatro perfiles claramente diferenciados según se puede apreciar en la Tabla 1, resaltándose en gris las tendencias de elección en cada caso.

En términos generales, los perfiles resultantes presentaron las siguientes características:

Perfil 1: Reduccionismo conductual: la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje (138 casos)

Se trata, en términos generales, del perfil más básico de todos los que emergen del análisis de clústeres realizado. Se caracteriza por una tendencia a negar la participación de las emociones en el proceso de aprendizaje, reduciendo los afectos a sus conductas asociadas, desconociendo así su estatus mental como estados subjetivos y cualitativos. Lo

Tabla 1

Conglomerados resultantes de la clasificación con las respuestas en la Escala 1

	1	2	3	4
	Reduccionismo conductual (138 casos, 30,87%)	Influencia de las emociones en la cognición (129 casos, 28,86%)	La transición desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva (118 casos, 26,40%)	Integración emocional-cognitiva (62 casos; 13,87%)
Media C1 Reduccionismo conductual	,47	-,12	-,49	,00
Media C2 Influencia de las emociones en la cognición	,05	,60	,32	-,16
Media C3 Integración emocional-cognitiva	-,52	-,48	,17	,16

anterior se expresa por medio de la orientación existente en este perfil, en el sentido de preferir la Concepción 1: “Reduccionismo conductual, la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje”. Esta tendencia se acompaña, coherentemente, de un rechazo por la concepción más compleja (C3), y una posición neutra frente a la concepción intermedia (C2).

Perfil 2: Influencia de las emociones en la cognición: las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje (129 casos)

Corresponde a un perfil que exhibe una tendencia a concebir las emociones como contexto del aprendizaje, asignando un rol definitorio a la valencia de las emociones en este proceso. Lo anterior implica que los docentes que adhieren a este perfil consideran que, si una emoción es placentera, entonces esta es favorable para aprender, mientras que, por el contrario, si esta es desagradable, aquella característica la transforma en un obstáculo para dicho proceso. Lo anterior se manifiesta por la tendencia asociada a este perfil, en el sentido de preferir la Concepción 2: “Influencia de las emociones en la cognición, las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje”, así como un rechazo por las posiciones C1 y C3.

Perfil 3: La transición desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva (118 casos)

Corresponde a un perfil que exhibe una doble orientación. En primer lugar, al igual que en el caso del perfil anterior, se conciben las emociones como contexto del aprendizaje, valorando su participación en este proceso de modo sencillo, a partir de la valencia que los afectos poseen. No obstante, los resultados del análisis de conglomerados indican que además de esta tendencia predominante, el Perfil 3 manifiesta también, y de modo secundario, una orientación hacia la integración de las emociones en el proceso de aprendizaje. Lo anterior implica que, en algunas ocasiones, los docentes que adhieren al Perfil 3 consideran el aprender como un proceso afectivo, sin hacer distinciones ontológicas entre emoción y cognición. Se trata, además, de un rasgo que permite valorar el rol de los afectos en el proceso educativo más allá de su valencia. Lo anterior se expresa estadísticamente, por medio de la tendencia presente en el grupo de docentes

que da origen a este perfil, en el sentido de elegir como primera opción de respuesta la Concepción 2: “Influencia de las emociones en la cognición”. En segundo término, con una menor fuerza, este perfil se caracteriza también por la elección de la Concepción 3: “Integración emocional-cognitiva”. Paralelamente, se presenta, además, una tendencia coherente con lo anterior, en la dirección de rechazar la Concepción 1, la más sencilla de todas las consideradas en el estudio. Debido a las características anteriores, se puede considerar este perfil como un estadio de transición hacia el más complejo que se describe a continuación.

Perfil 4: Integración emocional-cognitiva: el aprendizaje como proceso afectivo (62 casos)

Corresponde a un perfil en el cual se hacen borrosas las distinciones existentes entre emociones y cognición, superándose, en alguna medida, el dualismo que caracteriza a los perfiles anteriores. En este caso, los docentes que adhieren a este perfil manifiestan una concepción de las emociones como estados cognitivos, los que constituyen el puntapié inicial en la producción de representaciones simbólicas. Desde este enfoque las emociones son el centro del aprender, de tal forma que todo aprendizaje comienza con el surgimiento de un estado cualitativo internamente experimentado. Lo anterior se manifiesta estadísticamente mediante una preferencia por la concepción 3: “Integración emocional-cognitiva, el aprendizaje como proceso afectivo”, así como un rechazo o indiferencia por las concepciones 1 y 2.

Finalmente, respecto de los perfiles, es importante destacar que, mayoritariamente, los participantes del estudio se agrupan en los perfiles 1 y 2 (los más sencillos de los cuatro identificados), mientras que la frecuencia de pertenencia a un perfil va disminuyendo en la medida que avanzamos en complejidad de los mismos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado nos ha permitido profundizar en las características de las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje (CE-EA). En primer lugar, en relación con el primer objetivo, hemos encontrado que, en su mayoría, los docentes participantes en el estudio conciben emociones y cognición como dos

procesos diferenciados (Concepción “Influencia de las emociones en la cognición”). Bajo esta perspectiva, de tipo dualista, se asume que, si un estado es experimentado como placentero, entonces este será un factor favorable para aprender y que, por otra parte, si un afecto es desagradable actuará como un obstaculizador del proceso de aprendizaje. Se trata de una mirada que no se corresponde adecuadamente con algunos datos que surgen de la investigación pertinente a emociones que nos muestran que, en ciertas ocasiones, afectos de valencia positiva como la alegría pueden obstaculizar el adecuado funcionamiento cognitivo, del mismo modo que experiencias de valencia negativa como la rabia o la tristeza pueden facilitar determinadas funciones cognitivas (Choliz, 2005). ¿Cuáles serán las razones que transforman esta mirada en algo predominante entre nuestros docentes?

En primer lugar, estimamos que lo anterior ocurre porque nos encontramos en frente de un mecanismo de funcionamiento psicológico de fuertes raíces filogenéticas, cuyo cuestionamiento implica el desarrollo de concepciones contraintuitivas difíciles de adquirir. Sentirse bien indica al organismo que las cosas están fluyendo adecuadamente, que es factible relajarse, y que, por consiguiente, no es necesario implementar cambios consigo mismo ni con el entorno. En este escenario, la reflexión crítica acerca de las emociones de valencia positiva resulta altamente improbable, ya que aquello involucraría contradecir el “mensaje” adaptativo implícito del “sentirse bien”, una situación que solo podría sustentarse en conocimientos o experiencias de cierta sofisticación y profundidad, las que no son muy frecuentes en nuestras sociedades hedonistas. No obstante, la investigación demuestra que hay una tendencia entre los adultos mayores a moderar el grado de activación de emociones de valencia positiva, así como también existen situaciones en donde las personas privilegian el sentimiento de emociones de valencia negativa (Tamir, 2009). ¿De qué forma pudiera acelerarse este *insight* entre los docentes, avanzando hacia posiciones más integradoras de la relación emoción-cognición? Como analizaremos más adelante, los resultados del estudio realizado nos llevan directamente a plantear la necesidad de estudiar la formación inicial en emociones que reciben los docentes.

Asimismo, la noción de las emociones como contexto de los procesos cognitivos y la valoración simplista de la valencia que esta implica es una idea

que se encuentra fuertemente reforzada por nuestra cultura dualista. Se trata de una mirada donde el cuerpo y las emociones quedan fuera del conocer, transformándose en elementos distorsionadores de dicho proceso, el que es concebido como re-presentar. Esta corriente de pensamiento que desde largo tiempo se encuentra arraigada en nuestra cultura, recibe durante las últimas décadas un fuerte respaldo por parte de la psicología cognitivista mediante su defensa del conocimiento como representación (Clark, 1999). Bajo este enfoque, “re-presentar” consiste en hacer copias de la realidad, un proceso concebido como “frío”, “aséptico”, y carente de corporalidad, situación que nos sugiere la necesidad de estudiar en el futuro las relaciones existentes entre las CE-EA y las concepciones que mantienen los docentes acerca del aprendizaje.

No obstante, la tendencia anterior presenta algunos matices según la consideración de distintos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Así, en relación con el segundo objetivo de nuestro estudio, hemos encontrado diferencias en el tipo concepciones que mantienen los docentes según consideren el aprendizaje de actitudes o contenidos verbales, respectivamente. Según hemos visto, los docentes tienden a creer que cuando se aprenden actitudes, las emociones ocupan un lugar central en el aprendizaje. En la otra vereda encontramos, no obstante, un rechazo mayoritario a considerar la integración emocional-cognitiva en el aprendizaje de contenidos verbales. ¿Cuál es la razón de la existencia de dos miradas tan opuestas respecto del rol que le cabe a las emociones en el aprendizaje de actitudes y contenidos verbales, respectivamente? Es probable que la naturaleza del contenido resulte relevante a la hora de considerar diferencialmente el rol de las emociones en el aprendizaje.

Cuando se aprenden contenidos verbales como matemáticas, lenguaje, etc., que suelen asumirse como los temas centrales del currículum, estos tienden a ser objetivados considerándose como algo que se encuentra fuera del aprendiz y es probable que aquello conlleve una mirada que los sitúa como fenómenos no emocionales. Por otra parte, aprender a ser asertivo, tolerante o promover actitudes de no discriminación, serían, en cambio, aprendizajes de contenidos subjetivos, en el sentido en que tocan directamente con la experiencia emocional del aprendiz. Además, aprender química corresponde a un tipo de aprendizaje consistente en “saber qué son las cosas”, una variedad de conocimiento de

un nivel de explicitación más alto, si se compara, por ejemplo, con el aprendizaje de tipo personal, consistente en “saber comportarse” en determinadas situaciones, un conocimiento de tipo implícito y más cercano a lo emocional. Se trata, por cierto, de una concepción que contradice los postulados fundamentales del constructivismo, aunque todo aprendizaje es siempre una construcción subjetiva, lo que nos sugiere estudiar en el futuro la eventual relación entre nuestras CE-EA y las concepciones acerca del aprendizaje que tienen los agentes educativos.

Además, respecto de los resultados obtenidos a partir del análisis de clústeres resulta interesante constatar que los datos nos muestran la necesidad de contar con cuatro perspectivas para analizar el rol de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que este análisis nos muestra es la existencia de un perfil de transición entre la “Influencia de las emociones en la cognición” y la “Integración emocional-cognitiva”. ¿Cuál es el punto de inflexión que permite el paso, desde el tener en cuenta a las emociones como contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a considerarlas como el centro de los procesos cognitivos? Nuevos estudios deberán indagar acerca de este punto, entre otras razones, debido a que es probable que aquí resida el cambio conceptual respecto de las CE-EA. Este último, es un asunto que nos conecta espontáneamente con la necesidad de estudiar las características de la formación inicial emocional que reciben nuestros docentes, en el sentido de promover concepciones que distingan adecuadamente entre la fenomenología intrínseca de los afectos y su carácter más o menos adaptativo o funcional para el aprendizaje. Muy probablemente, aquello implicará contar no solo con un entrenamiento de tipo teórico o verbal, sino que, sobre todo, requerirá un trasfondo vivencial para las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo.

Asimismo, exponemos a continuación algunos comentarios referidos a las limitaciones del estudio realizado. Al respecto, lo primero es señalar que si bien hemos avanzado en la comprensión de las

CE-EA en términos cuantitativos, se requieren nuevos estudios de carácter cualitativo que nos permitan profundizar en la comprensión de los puntos de vista ya identificados, sobre todo, como ya hemos dicho, respecto de la transición hacia la integración emocional-cognitiva. Además, estamos conscientes del hecho de que los escenarios considerados en este estudio resultan insuficientes para un análisis acabado de las múltiples y complejas realidades que existen en torno de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, ¿qué diferencias existirán en las CE-EA si se consideran comparativamente las concepciones que se mantienen acerca de las emociones de los docentes o de los aprendices, respectivamente? Una situación similar es la que se presenta a la hora de considerar variables asociadas a las características de los participantes en el estudio. Por ejemplo, ¿variarán las CE-EA si se consideran docentes de diferentes niveles educativos, con distintos grados de especialización profesional, experiencia docente o género? Futuros estudios deberán abocarse a la tarea de indagar estas cuestiones que no fue posible considerar en la presente investigación.

Finalmente, cerramos este trabajo con algunas reflexiones y nuevas preguntas que emergen a partir de los resultados obtenidos en este estudio. La primera se relaciona con la necesidad de estudiar la relación entre las concepciones encontradas y las prácticas pedagógicas. Aunque la investigación identifica complejas relaciones entre las concepciones y las prácticas docentes (Fives & Gill, 2015), parece necesario investigar qué forma adoptará en nuestro caso esta eventual relación, y, sobre todo, de qué manera se vinculará con la gestión de las emociones de los estudiantes y la conformación de un determinado tipo de clima socioemocional en el aula por parte de los docentes. Nuevas investigaciones deberán abocarse a la tarea de responder las preguntas anteriores y otras relacionadas que surgen a partir de los resultados del presente estudio, el que ha conformado una pequeña “línea base” respecto de un tema que hasta ahora no había sido atendido por la investigación educativa.

REFERENCIAS

- Bächler, R., y 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. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 312-348, doi: 10.1080/02103702.2015.1133088
- Brown, N., Sokal, A., y Friedman, H. (2013). The complex dynamics of wishful thinking: the critical positivity ratio. *American Psychologist*, 68 (9), 801-813, doi:10.1037/a0032850
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning* (1991 ed.). (J. C. Gómez, y J. Linaza, Trad.) Harvard, EE.UU.: Harvard University Press.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Choliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 19 de agosto de 2013, de www.uv.es/choliz
- Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. (G. Sánchez, Trad.) Madrid: Paidós. ISBN 84-493-0670-1
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, Nancy. E., y Martin, Andrew. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction* (39), 148-157. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.06.002
- 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.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica. ISBN: 9788423346165
- Durlak, J., Domotrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: Guilford Press. ISBN 9781462527915
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-10.
- Fives, H y Gill, M. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge. ISBN: 978-0-415-5392-8
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., y Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Gill, M. G., Hardin, C. (2015) A "hot" mess: Unpacking the relation between teachers' beliefs and emotions. En Fives, H., Gill, M. G. (eds) *International handbook of research on teachers' beliefs*, New York, NY: Routledge, pp. 230-245, doi: 10.4324/9780203108437
- Gil-Olarte, P., Brackett, M. y Palomera, R. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 687-703.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R., y Fan, J. (2012). Cognition-emotion integration in the anterior insula. *Cerebral Cortex*, 23, 20-27, doi:10.1093/cercor/bhr367
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., Amodio, D. M., y Gable, P. A. (2011). Attitudes toward emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (6), 1332-1350, doi: 10.1037/a0024951
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall. ISBN-10: 0-13-389240-9.
- Linnenbrink-Garcia, L. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3, doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., y de Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42 (2), 157-176. <https://doi.org/10.1177/0305735612463772>
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., y Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological review*, 108 (2), 291-310. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.2.291>
- Pekrun, R., y Linnenbrink-García, L. (2015). *International handbook of emotions and education*. New York, NY: Routledge. ISBN: 0415895022.
- Pons, F., Harris, P. L., y De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127 - 152, doi: 10.1080/17405620344000022
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M., Scheuer Rubiños, N., de la Cruz, M., Martín Ortega, E, Mateos Sanz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Grao.
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17 (3), 319-338. ISSN 2174-0550.
- Poulou, M. S. (2016). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*. doi:10.1080/21683603.2016.1203851
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema "no directivo"*. Barcelona: Paidós.
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358, doi: 10.1023/A:1026131715856

Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current directions in psychological science*, 18 (2), 101-105, doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x.

Vilanova, S., García, M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 9 (2).