

¿Cómo citar el artículo?

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (septiembre-diciembre, 2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>

| Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa ¹

Emotions and educational processes in the classroom: a narrative review

Hernando Barrios Tao

Ph. D. en Teología
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia
hernando.barrios@unimilitar.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8999-0586>

Lina Johanna Peña Rodríguez

Magister en Evaluación y Aseguramiento de la calidad
en educación
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia
lina.pena@unimilitar.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2026-5925>

Rosmery Cifuentes Bonnet

Ph. D. en Educación
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia
rosmery.cifuentes@unimilitar.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6547-7341>

Recibido: 26 de junio de 2018

Evaluado: 19 de marzo de 2019

Aprobado: 14 de junio de 2019

Tipo de artículo: Revisión

| Resumen

La centralidad de la dimensión cognitiva en educación marca la desatención del desarrollo de habilidades socioemocionales, cuyas consecuencias generan situaciones de violencia y depresión en el ámbito social y afectan procesos en las aulas. Resultados de investigaciones neurocientíficas y desarrollos teóricos de otras áreas, sobre la relación entre emociones, experiencias relacionales de los actores educativos y sus prácticas en el aula, justifican la necesidad de comprender el vínculo entre estos procesos educativos y los episodios emocionales de los actores educativos involucrados, objetivo del artículo. La revisión narrativa centrada en resultados investigativos (2000-2018) arrojó resultados, todavía en etapa de diagnóstico, sobre el tópicó relacional entre emociones y prácticas de enseñanza-aprendizaje, formación y relación profesor-estudiante. Bienestar, motivación, rendimiento académico, clima laboral, son factores impactados con experiencias emocionales de los actores educativos. Conclusiones indican la necesidad de considerar aspectos fundamentales para la comprensión y expresión emocional: contexto social, individualidad, ambiente educativo.

Palabras clave: Aprendizaje, Educación, Emociones, Enseñanza, Formación.

¹ El artículo se asocia con el Proyecto Investigación INV-HUM-2606: "Neurociencias, educación y emociones. Fase 1: Revisión narrativa", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá – Colombia, inscrito en la Línea de Investigación "Humanidades, cultura y universidad" del Grupo de Investigación HUMANITAS, categoría B de Colciencias. La vigencia del Proyecto es 25-1-2018 al 24-1-2019.

| Abstract

The centrality of the cognitive dimension in education marks the lack of attention of the development of socio-emotional skills, whose consequences generate situations of violence and depression in the social sphere and affect processes in the classrooms. Results of neuroscientific research and theoretical developments in other areas on the relation between emotions and relational experiences of educational actors and their practices in the classroom, justify the need to understand the link between these educational processes and the emotional episodes of the educational actors involved, objective of the article. The narrative review focused on research results (2000-2018) showed results, still in the diagnostic stage, on the relational topic between emotions and teaching-learning practices, training and teacher-student relationship. Well-being, motivation, academic performance, work climate, are factors impacted by emotional experiences of educational actors. Conclusions indicate the need to consider fundamental aspects for understanding and emotional expression: social context, individuality, educational environment

Keywords: Learning, Education, Emotions, Teaching, Training.

| Introducción

Los ámbitos personal, educativo, político, cultural y social manifiestan efectos visibles de lo que podría denominarse un “analfabetismo emocional” (Bisquerra y Pérez, 2012; Dueñas, 2002), exteriorizado en deficiencias cognitivas y emocionales, que limitan con patologías de ansiedad, depresión y violencia (García, 2012). En un escenario de mercado, la problemática de la educación centrada en aspectos cognitivos y en competencias relacionadas con el hacer, refleja el descuido de habilidades vinculadas con el ser y el convivir objetivo de la educación (Bisquerra, 2003).

A finales del siglo pasado, Hargreaves (1998) reclamaba a los responsables de gestionar reformas educativas su ignorancia y subestimación de la “dimensión emocional” como un aspecto fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje y la comprensión de la vida de los profesores. La incomprensión emocional está ligada a diversos factores sociales y etnoculturales de profesores y estudiantes, así como a estructuras educativas unidireccionales y estandarizadas con planificaciones laboriosas, que no sólo limitan los espacios de atención personal, sino que desmotivan la preocupación por la comprensión emocional de los estudiantes (Hargreaves, 1998).

Los estudios neurocientíficos, impulsados por la década del cerebro (1990-2000), no sólo subrayaron la relación entre emociones y procesos educativos, iniciada en la Grecia antigua, sino que motivaron el desarrollo del intercambio multifacético del aprendizaje: elementos cognitivos, emocionales y fisiológicos (OCDE, 2007). Unos años antes, Sutton & Wheatley (2003) indicaban algunos resultados que abrieron investigaciones y que, en algunos contextos, podrían considerarse aún no resueltos: el papel de las emociones en aprender a enseñar, la relación de las experiencias emocionales de los maestros con sus prácticas de enseñanza, la interacción del contexto sociocultural de la enseñanza con las emociones de los maestros, la relación entre emociones y motivación, y la ponderación de la experiencias emocionales integrales en el desarrollo docente.

Las diferentes posiciones sobre el diálogo neurociencias y educación (Barrios Tao, 2016) todavía afectan, tanto a la investigación como a la interlocución entre emociones y educación. Revisiones realizadas en determinadas líneas de tiempo y sobre tópicos específicos entre emociones y educación (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; Ye & Chen, 2015) denotan avances investigativos; no obstante, todavía algunos resultados de la psicología educativa no integran las experiencias educativas en el aula (Clare & Huntsinger, 2007). Por una parte, estudios e instrumentos de la psicología para el abordaje de las emociones permanecen en estadísticas diagnósticas, extrapoladas del escenario fundamental de la educación, el aula. Por otra parte, algunas prácticas educativas, todavía centradas en aspectos cognitivos, no integran perspectivas teóricas conducentes a la integración: emociones y prácticas educativas ni tampoco resultados investigativos de las neurociencias sobre la influencia de diversos factores en las prácticas educativas: entorno socio-cultural, salud, plasticidad cerebral, sueño, entre otros.

Tanto la problemática sobre el analfabetismo emocional por el descuido de la formación integral de los actores educativos, como la justificación basada en la necesidad de considerar el vínculo entre experiencias emocionales y prácticas educativas, fundamentan el objetivo del artículo: comprender la relación entre emociones y procesos educativos en el aula, mediante la revisión de investigaciones realizadas por educadores. El artículo inicia con algunos aspectos teóricos que fundamentan la relación entre emociones y procesos educativos, con base en resultados iniciales de investigaciones neurocientíficas y en los desarrollos de áreas como la filosofía, la psicología y la educación, acerca de la complejidad de las experiencias emocionales. Las evidencias de las neurociencias sobre el vínculo entre emociones y las experiencias educativas en el aula fortalecen la necesidad de considerar esta conexión e investigar sus efectos, tanto en las acciones como en las relaciones entre los actores educativos. La estructura del texto continúa con la metodología desarrollada, la posterior presentación de resultados y algunos elementos para su discusión.

Aspectos teóricos: neurociencias, emociones y procesos educativos

Investigaciones sobre la importancia y necesidad de la relación entre educación y emociones son abundantes, tanto en aspectos teóricos como en ejercicios de diagnóstico, y con un desarrollo privilegiado de la psicología. En el marco de la educación general, Vázquez y Manasse-ro (2007a; 2007b) reportan líneas de investigación sobre el aprendizaje, su relación con las emociones y la influencia que tienen ciertos constructos sobre la educación: motivación, autoconcepto, actitudes, intereses, inteligencia emocional, atención, persistencia, entre otros, relacionados todos ellos con lo que se podría denominar la experiencia afectiva, individual y subjetiva de las personas en los procesos de aprendizaje. La comprensión de aspectos bio-psi-co-sociales en la conexión entre procesos educativos y emociones ha sido tarea de investigaciones neurocientíficas y se podría convertir en uno de los aportes más significativos para el futuro de la educación (Hall, 2005). Conocer el funcionamiento cerebral de las emociones, la activación de las respuestas fisiológicas de las experiencias emocionales, el rol de los puntos partes cerebrales y de las sustancias vinculadas con procesos emocionales, son aspectos investigativos en desarrollo que podrían fortalecer la comprensión de la conexión educación y emociones (Bisquerria, 2003).

El aporte fundamental de los estudios neurocientíficos no ha sido sólo reivindicar la experiencia emocional en los procesos educativos, sino también considerar que ninguna práctica educativa racional-cognitiva está aislada de las emociones. Aspectos cognitivos centrales en la educación: aprendizaje, atención, memoria, toma de decisiones, motivación y funcionamiento social, no sólo se afectan con la emoción, sino que se entrelazan con procesos emocionales. En el ámbito de la educación, de manera particular en el proceso de aprendizaje, razón y emoción involucran tanto la parte izquierda del cerebro como al cerebro entero, desde la amígdala al sistema límbico y la corteza. En todo el sistema se realiza la interacción entre aprendizaje y emociones (Damasio, 1996, 2010; Fried, 2011; Vázquez y Manassero, 2007a). Razón y emoción no sólo existen de manera conjunta, sino que esta labor, conexas de modo interdependiente, posibilita la capacidad adaptativa de la persona, manifestada en sus respuestas a los problemas relacionales y a las conductas disruptivas, y determinan la posibilidad de actuar, pensar, imaginar y recordar (García, 2012).

Los estudios sobre emociones son abundantes, con enfoques diversos y desde distintos saberes (Asensio, García Carrasco, Núñez Cubero y Larrosa, 2006; Beatty, 2014; Cornelius, 1996; Damasio, 1996; 2010; Denzin, 1984; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Frijda, 1986; 2008; Goldie, 2000; Kövecses, 2000; Lazarus, 1991; Le Doux, 1996; Nussbaum, 2001; Snævarr, 2010; Solomon, 1993). La conceptualización de diversas teorías converge en considerar la emoción como un "proceso multicomponente", multidimensional, complejo, red de cambios en varios subsistemas, en el que están integradas respuestas de tipo neurofisiológico, motor y cognitivo (Frijda, 1986; 2008; Lazarus, 1991; Sutton & Wheatley, 2003; Vivas, Gallego y González, 2007). Por un lado, experiencia y expresión emocional son procesos desencadenantes, manifestados en diversas respuestas, condicionadas por aspectos biológicos, individuales, contextuales, culturales, sociales (Du Toit, 2014; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011; Sutton & Wheatley, 2003). Por otra parte, construcciones sociales, determinaciones biológicas y genéticas, respuestas personales basadas en interpretaciones individuales de situaciones particulares (Zembylas, 2004), determinan diferentes perspectivas de las emociones que influyen no sólo en su abordaje investigativo, sino también en la comprensión de sus inevitables relaciones con las prácticas educativas.

La complejidad de las emociones también se manifiesta en los intentos de clasificación. Brígido, Conde y Bermejo (2013), citando diversas fuentes, reportan algunas agrupaciones que van desde la distinción entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias (Casacuberta, 2000), emociones agradables y desagradables, sentimientos adecuados e inadecuados (Segura y Arcas, 2007); pasando, también, por emociones pasivas o involuntarias y emociones activas o voluntarias (Griffiths, 1997), hasta la distinción entre emociones positivas que implican sentimientos agradables, con duración temporal corta, y que movilizan escasos recursos para su afrontamiento, y emociones negativas que implican sentimientos desagradables y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001; Bisquerra, 2009; Rebollo, Garía, Barragán, Buzón y Vega, 2008). En otra perspectiva, la conceptualización eudamonística sobre las emociones, en relación con la utilidad para la vida y para alcanzar la felicidad de Nussbaum (2001), considera en ellas instancias buenas y malas, lo cual conlleva la necesidad de un cultivo apropiado que determinaría incluso "algo útil en la ira cuando contribuye a levantarnos contra la injusticia" (Modzelewski, 2014, p. 322).

De otro lado, la multidimensionalidad de las emociones, expresiones, experiencias y procesos, conduce a la complejidad de su abordaje en los escenarios educativos, y es un desafío tanto para las investigaciones en las áreas de las ciencias sociales y humanas, como para las prácticas de educación emocional. Linnenbrink (2006) anota preocupaciones relacionadas con la complejidad de estudiar el afecto en escenarios educativos desde múltiples niveles, para lo cual es necesario incluir diversos puntos de vista (docente, estudiante, investigador). Asimismo, sugiere establecer diferencias entre patrones inter e intraindividuales para comprenderlas en entornos educativos. Para una comprensión más profunda de la emoción, Schutz & De Cuir (2002) indican la necesidad de múltiples perspectivas y métodos para su abordaje en educación. En relación con el aprendizaje socioemocional, no sólo se logra mediante el desarrollo de competencias individuales, sino también que se deben involucrar variables sociales y estimar la relación del individuo y su contexto (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). En consecuencia, con la dimensión relacional del acto educativo, por una parte, y los episodios emocionales suscitados en los contextos y escenarios educativos, por otra, determinan la acción educativa como práctica emocional (Hargreaves, 1998; Sutton & Harper, 2009). Ambiente escolar y acto relacional entre actores educativos implican emociones; de ahí que las emociones no sólo se ubican en el ámbito de lo privado y personal, sino que su génesis, desarrollo y construcción se configuran en la interacción social, de manera particular en las relaciones entre los actores del acto educativo (Zembylas, 2007). Los escenarios escolares crean un contexto de variedad de experiencias emocionales que tienen el potencial para influenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Schutz & De Cuir, 2002). En el acto emocional educativo, Hargreaves (1998) subraya la identidad de los profesores, más allá de “máquinas”, como “seres emocionales y apasionados que se conectan con sus alumnos y llenan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, desafío y alegría” (p. 835).

Finalmente, la relación entre emociones y procesos educativos en el aula determina el tópico general de la revisión. La expresión procesos educativos se conceptualiza mediante dos términos, experiencias y prácticas, y se delimita por el escenario del aula, lugar en el cual se desarrollan. Las experiencias educativas se especifican en las relaciones entre actores educativos, el desarrollo de su identidad y de sus experiencias de formación. Por su parte, las prácticas educativas se puntualizan en las acciones de enseñanza y aprendizaje.

| Metodología

Revisión narrativa caracterizada por investigar un tópico de forma más o menos exhaustiva (Letelier, Mariñez y Rada, 2005) que permite desarrollar una descripción de los resultados de estudios incluidos y aspectos clave, comparar y contrastar las relaciones encontradas en los documentos (Popay et al., 2006). El tópico general es la relación entre emociones y procesos educativos, determinados como experiencias y prácticas desarrolladas en el aula. La revisión se desarrolló en tres momentos: i) formulación de la pregunta orientadora, palabras clave y búsqueda bibliográfica, ii) organización y selección de los estudios, y iii) sistematización y análisis temático. En el primer momento se formuló la pregunta orientadora: ¿Qué contribuciones ofrecen las investigaciones realizadas por educadores, para la comprensión de la relación entre emociones y procesos educativos en el aula? Para la búsqueda bibliográfica se establecieron las siguientes palabras clave, con sus respectivos términos en inglés, francés e italiano: emoción, educación, profesor, estudiante, enseñanza, aprendizaje. Los criterios de inclusión para la revisión bibliográfica fueron: marco temporal (2000-2018); resultados investigativos de carácter cuali y/o cuantitativo; investigaciones con diseños teóricos, de revisión, diagnóstico e intervención de procesos educativos, relacionados con emociones; investigaciones realizadas por educadores en contexto escolar o de aula y publicadas en revistas ubicadas en bases de datos y sistemas internacionales (Science Direct, Proquest, Ebsco, Scopus). Los criterios de exclusión fueron: investigaciones empíricas con carácter diagnóstico e intervención y revisiones sistemáticas sobre la relación emociones y procesos educativos en el área de la psicología.

En el segundo momento se diseñó una matriz estructurada con los siguientes aspectos: título, resumen, tabla de contenido y síntesis de resultados. La matriz permitió la selectividad de los estudios, de acuerdo con la pregunta orientadora y los factores de inclusión y exclusión. De los 153 artículos iniciales se seleccionaron 41. En el tercer momento se sistematizaron los estudios seleccionados y se realizó un ejercicio deductivo, también orientado por la pregunta, que permitió establecer unidades o líneas temáticas (P1, P2, P3). El ejercicio condujo a estructurar el tópico general de la revisión en unidades temáticas, agrupadas en dos procesos relacionados con experiencias emocionales, relaciones entre los actores educativos (P1, P2), por un lado, y prácticas en el aula (P3), por otro. Los resultados preliminares se agruparon en las unidades temáticas emergentes, su análisis permitió responder la pregunta sobre las contribuciones de la narrativa a los procesos educativos y establecer algunos contrastes que se indican en la discusión de resultados: P1 (16 artículos seleccionados): emociones, formación e identidad de los actores educativos (categorías emergentes: emociones, formación, identidad, profesor, estudiante); P2 (10 artículos seleccionados): emociones y relaciones de los actores educativos (categorías emergentes: emociones, relaciones, profesor, estudiante); P3 (15 artículos seleccionados): emociones y prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación (categorías emergentes: emociones, enseñanza, aprendizaje, evaluación). Los resultados se presentan bajo el mismo espectro narrativo de la revisión y se redactan de manera descriptiva como respuesta a la pregunta orientadora.

| Resultados

P1. Emociones, formación e identidad de los actores educativos

En el primer grupo de investigaciones seleccionadas y reseñadas, algunas se enfocan a realizar un análisis sobre emociones e identidad de los profesores en el ejercicio de su labor docente y sus relaciones profesionales e institucionales (Hargreaves, 1998; 2001a; 2001b; 2005; Zembylas 2005a; 2005b; 2007). Otro grupo de investigaciones presentan sus resultados en forma de reflexiones sobre emociones, identidad y formación ética de los profesores (González et al., 2013; Kelchtermans, 2005; 2009; Shapiro, 2010). El último grupo de artículos investigativos presentan resultados de revisión, estudio de caso, análisis cuantitativo y narrativas, sobre emociones, identidad y formación de profesores (Chen, 2016; Day & Leitch, 2001; Pérez, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Uitto et al., 2015; Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005).

Hargreaves (2001b) explora aspectos emocionales subyacentes en las relaciones profesionales de los docentes. El punto de partida es su concepción de la enseñanza, la cual trasciende la condición de práctica cognitiva y conductual hasta identificarla como una práctica emocional, que influye tanto en los sentimientos como en las acciones de los docentes y sus colegas (Hargreaves, 1998). La caracterización de las experiencias emocionales del trabajo docente, en relación con sus estudiantes, ha sido interés de considerables investigaciones. Hargreaves (2001b) reseña algunas virtudes reportadas por resultados investigativos: cuidado (Noddings, 1992; Acker, 1992; Elbaz, 1992), pasión (Fried, 1995), reflexión (Clark, 1995), tacto (van Manen, 1995), esperanza (Fullan, 1997), fuente de placer (Lucas, 1994), trabajo de amor (Nias, 1989). Asimismo, reseña otros aspectos que parecerían inquietantes: perfeccionismo (Hargreaves, 1994), posesividad (Golby, 1996), enojo en el aula (Hargreaves, 2000; Nias, 1989). De otro lado, Zembylas (2005b) desarrolla un análisis de las emociones de los profesores y su identidad docente frente al poder institucional académico, con la medición de los planteamientos de Foucault. Sus hallazgos indican que las “reglas emocionales”, desarrolladas en las instituciones escolares y legitimadas a través del ejercicio del poder académico, buscan gobernar a los profesores mediante los límites a sus expresiones emocionales, con el pretexto de “normalizarlas”. Así, la docilidad y disciplina se contraponen con la resistencia para adoptar formas individuales supuestamente normales. Este primer grupo de estudios se fundamenta en teorías, experiencias y prácticas profesionales de educadores, y permite evidenciar la influencia de las emociones tanto en la identidad como en la formación de profesores. Las relaciones de los actores educativos dentro y fuera del aula involucran emociones que influyen en su identidad y contribuyen a su formación personal y profesional. No obstante, la formación emocional no siempre se puede valorar de forma positiva, si se consideran factores institucionales que podrían desarrollar dispositivos de poder en torno de una docilidad emocional, frente a las circunstancias de resistencia ante las reformas educativas.

En el ámbito del segundo grupo de investigaciones, Shapiro (2010) indica la importancia de las emociones en la identidad profesional docente, en el desarrollo de su comprensión acerca del por qué y el cómo del proceso educativo, así como en el vínculo establecido entre procesos emocionales, motivación, rendimiento académico y desarrollo moral del estudiante. Asimismo, considera que una mejor comprensión de la identidad y desarrollo emocional permite fortalecer la capacidad para el abordaje de factores complejos que impactan la labor educadora. El ensayo de Shapiro (2010) argumenta sobre el papel de la emoción en el desarrollo de la identidad del profesor y en el cultivo de su crecimiento profesional como educador y ser humano.

Aunque la condición profesional del docente enfatiza la dimensión cognitiva, la emoción se determina como el factor más influyente en la identidad profesional. Las relaciones humanas entre estudiantes, profesores y padres conducen al establecimiento de experiencias emocionales que, cuando se tornan positivas, se convierten en recompensas afectivas de la labor docente (Shapiro, 2010, p. 617).

A partir de la problemática sobre la deficiente formación humanística de los profesionales de la salud, González et al. (2013) reflexionan sobre la necesidad de ampliar el ámbito del humanismo médico. Las emociones involucradas en cuestionamientos éticos reclaman atención como elemento fundamental en el proceso formativo y la narrativa podría ser un recurso pedagógico en esta educación emocional, en su vivencia, reflexión e interiorización, así como en la actuación ética de los profesionales. En este proceso de formación ética la narrativa permite contemplar todas las dimensiones del paciente: física, mental, emocional, espiritual, cultural y social. Por otra parte, con base en sus trabajos teóricos y empíricos, así como en el enfoque narrativo, Kelchtermans (2005; 2009) centra su reflexión en la persona del profesor como esencial en la enseñanza y su análisis narrativo-biográfico aborda sus emociones, en relación con la vulnerabilidad constitutiva y estructural de la labor docente, así como con el sentido dinámico de su identidad, la cual se debe contrastar con su misma autocomprensión y también vincular con la mediación del contexto laboral, en términos espacio-temporales y de sus condiciones estructurales y culturales. Los resultados del segundo grupo de estudios socializan reflexiones a partir de las experiencias personales en el aula y relacionan las emociones con la formación e identidad personal y profesional. La formación emocional de profesores no se aísla de factores que influyen en su desarrollo: contexto, ejercicio profesional y dimensión dinámica de la identidad humana.

En el marco del tercer grupo de investigaciones, mediadas con instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, Uitto et al. (2015) reseñan artículos publicados en el período 1985-2014 en la revista *Teacher and Teacher Education*, acerca de la relación profesores y emociones. Los artículos se clasificaron en siete temas: i) emociones en la identidad del profesor y aprendizaje profesional; ii) agotamiento emocional entre profesores; iii) profesores, emociones y relaciones; iv) emociones de profesores en contextos históricos, políticos y sociales, y reformas educativas; v) impacto de los profesores en las emociones de los alumnos; vi) inteligencia emocional, habilidades y conocimiento de los profesores; y vii) emociones de profesores y regulación de emociones. Day & Leitch (2001), por su parte, reportan investigaciones centradas en la vida de los profesores y en la comprensión acerca del rol de las emociones en su desarrollo personal y profesional. Mediante la construcción de relatos autobiográficos y la interacción con sus contextos escolares, se aborda la vida y experiencias emocionales de los profesores. Day & Leitch (2001) orientan su investigación sobre el rol de las emociones en el desarrollo personal y profesional del profesor, a partir de cinco supuestos: i) la inteligencia emocional es el núcleo de la buena práctica profesional (Goleman, 1995); ii) las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones (Damasio, 1994); iii) la salud emocional es crucial para la enseñanza efectiva durante una carrera; iv) la salud emocional y cognitiva se ve afectada por la biografía personal, el contexto social (del trabajo y el hogar) y factores externos (política); y v) la investigación centrada en la pasión de la vocación (Fried, 1995), en relación con la persona y el profesional es escasa.

Con base en la teoría de Lazarus acerca de los aspectos relacionales, motivacionales y cognitivos, involucrados en los procesos emocionales, Van Veen et al. (2005) presentan resultados de un estudio de caso, con el fin de comprender cómo la identidad de los profesores se puede afectar en un contexto de reforma educativa. El estudio analiza las emociones de un profesor (ansiedad, enojo, culpa y vergüenza), en relación con el desarrollo de reformas educativas en su ambiente escolar y con la influencia en su trabajo profesional. Los resultados indican que tanto la identidad profesoral como las preocupaciones cotidianas provocan una pérdida de entusiasmo por la reforma educativa. De otro lado, mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, Chen (2016) investiga las emociones experimentadas por maestros de primaria en escuelas. Los resultados indican interacciones positivas de profesores con estudiantes y colegas, reconocimiento de la escuela, familia y público, así como emociones negativas en relación con trato injusto, competencia entre colegas, desequilibrio en la vida laboral, presión de la sociedad, política y cambio educativo. En este mismo enfoque cuantitativo, Pérez et al. (2013) presentan resultados de una investigación cuasiexperimental (pre y post-test) sobre la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a profesores, y su incidencia en el desarrollo de cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Los resultados señalan progreso significativo en la competencia emocional, su incidencia positiva en el clima institucional y reducción del nivel de estrés. El último grupo de investigaciones recoge múltiples instrumentos y enfoques en relación con la multidimensionalidad de las emociones y sus diversas teorías y perspectivas para comprender el rol de las experiencias emocionales en la formación de los actores educativos, su identidad y su desarrollo profesional. Parecería que los investigadores se orientan a diagnosticar la relación emociones, identidad y formación con aspectos positivos y negativos, pero no se evidencian investigaciones que avancen en intervenciones propositivas y contribuyan con el fortalecimiento de la formación emocional de los actores educativos.

P2. Emociones y relaciones de los actores educativos

Las investigaciones seleccionadas y revisadas sobre las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante utilizan enfoques cuali y cuantitativos. Los instrumentos del primer espectro son entrevistas, observación y narrativas (Berger et al., 2009; Berger et al., 2014; Newberry, 2010; Newberry & Davis, 2008; Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010; Uitto, Lutovac, Jokikokko & Kaasila, 2018; Raufelder et al., 2016), mientras que en el enfoque cuantitativo los instrumentos son el análisis de correlación y la teoría interpersonal, aplicados al contexto educativo (Berger et al., 2009; Berger et al., 2014; Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker & Goetz, 2018). Newberry & Davis (2008) examinan las concepciones de proximidad de maestro-estudiante con base en referentes teóricos sobre la influencia de las emociones en la enseñanza, aprendizaje y rendimiento. El protocolo utilizado incluyó la calificación de sentimientos, descripción de la relación, identificación de patrones de cercanía interpersonal y distancia, y comprensión de la cercanía con los estudiantes. Algunos hallazgos indican mayor impacto de la atención y recepción emocional de maestros, en relación con determinados métodos de enseñanza, por un lado, e indican que cercanía y afinidad emocional permiten establecer intercambios de cuidado entre actores educativos mediante la formación de relaciones, por otro. Por su parte, Aultman, Williams-Johnson & Schutz (2009) investigan esta relación profesor-estudiante, pero desde una perspectiva fenomenológica, bajo la premisa de que este vínculo es integral para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de la investigación fue examinar las perspectivas de los profesores sobre las relaciones con sus alumnos, cómo describieron y negociaron los límites de las relaciones, así como algunas dificultades asociadas. Los hallazgos determinaron once tipos de límites en esta relación: comunicacionales, culturales, emocionales, personales, relacionales, temporales, institucionales, financieros, curriculares, experienciales y de poder y control.

Continuando con la revisión, y mediante un estudio de caso, Newberry (2010) identifica y analiza cuatro fases en la construcción y mantenimiento de relaciones positivas en actores educativos: evaluación, acuerdo, pruebas y planificación. La revisión teórica resalta la influencia y el cuidado en la relación profesor-estudiante en procesos educativos, pero anota el vacío en la comprensión de la dinámica de esas relaciones, especialmente con estudiantes difíciles. Entrevistas y observación en el aula permitieron identificar y analizar las mencionadas fases y arrojaron hallazgos sobre la diversidad en las respuestas de maestros en las relaciones con estudiantes, y sobre el desafío emocional que implican la enseñanza y las relaciones entre los actores educativos. Así el caso de las exigencias emocionales y conductuales de algunos estudiantes que presionan a docentes y exigen mayor trabajo emocional como parte del cuidado en la labor docente, lo cual exige cuidado en la construcción de las relaciones interpersonales profesor-estudiante y mayor conciencia para orientarlas por vías mutuamente agradables. Otro enfoque en esta relación entre actores educativos es el de Soini et al. (2010), cuya investigación, mediante entrevistas a profesores, explora el “bienestar pedagógico” de profesores, en relación con su ambiente laboral y sus relaciones con los estudiantes: el bienestar se construye en procesos de enseñanza-aprendizaje en la comunidad educativa. Los resultados indican algunos núcleos del bienestar pedagógico de los profesores: interacción con estudiantes en situaciones pedagógicas y sociales desafiantes, éxito tanto en los objetivos pedagógicos como en los sociales, e interacciones sociales desafiantes en su labor docente. Las formas de actuación son variables y además regulan el bienestar pedagógico.

También, Uitto et al. (2018) presentan resultados investigativos con un enfoque narrativo sobre las relaciones entre actores educativos, pero desde la perspectiva de los estudiantes. Se abordaron recuerdos emocionales de los estudiantes en su relación con profesores y los resultados subrayan el significado de estas relaciones y su influjo en los cambios vitales de los estudiantes. Con base en las cotidianas relaciones estudiante-profesor, en las inciertas características de un buen profesor y en la consideración de que en el profesor radica el mayor impacto social sobre los procesos de aprendizaje del estudiante, Raufelder et al. (2016) también se enfoca en la percepción de estudiantes, pero se orienta a las cualidades de sus profesores en términos de “buenos” y “malos”, con el fin de ofrecer elementos para mejorar sus relaciones. Un resultado sugerente muestra que los estudiantes priorizan las dimensiones interpersonales (socio-emocionales) de sus profesores sobre sus habilidades académicas. Estudiantes adolescentes perciben que una buena relación con el profesor se caracteriza por aprecio, consideración individual y simpatía

En el marco cuantitativo del segundo grupo de investigaciones revisadas, Berger et al. (2009; 2014) presentaron resultados empíricos sobre el vínculo: rendimiento académico y bienestar en las relaciones, pero su enfoque ahora es entre pares (estudiante-estudiante). Los vínculos que los estudiantes establecen con sus pares constituyen un factor relevante para los logros académicos y el bienestar general. Por último, a partir de la importancia del profesor en relación con las emociones experimentadas por los estudiantes en el aula, Mainhard et al. (2018) desarrollan su investigación con base en la teoría interpersonal adaptada al contexto educativo, y explican la variabilidad en las emociones de los estudiantes, de acuerdo con la evaluación del nivel de calidad interpersonal de la enseñanza. Los resultados argumentan que la relación evolutiva entre profesor-estudiante impulsa las experiencias emocionales de los estudiantes. Asimismo, el modo como los profesores se relacionan con sus estudiantes predice sus experiencias emocionales. .

P3. Emociones y prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación

La revisión sobre el vínculo entre prácticas de enseñanza-aprendizaje y emociones arroja diversos estudios al mismo tiempo que evidencia la escasez de investigaciones sobre el vínculo entre emociones y prácticas de evaluación educativa. Las investigaciones seleccionadas y revisadas se agrupan en dos; por una parte, las de carácter teórico, argumentativo y reflexivo, con base en investigaciones, experiencias y teorías, con resultados positivos para estas prácticas en el aula (Babab, 2007; Fried, 2011; Goran & Negoescu, 2015; Hargreaves, 1998; 2001a; 2001b; 2005; Sutton & Harper, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Watkins, 2011). Por otra parte, los resultados de investigaciones cuali y cuantitativas que indican la necesidad de integrar emociones y prácticas pedagógicas (Berger et al., 2014; Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang, 2015; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Goetz, Lüdtke, Nett, Keller & Lipnevich, 2013; Zembylas, 2004). El referente teórico planteado por Hargreaves (1998; 2001a; 2001b; 2005) es punto de partida fundamental en la relación emociones y enseñanza-aprendizaje, así como para la forma como se investigan: i) La enseñanza es una práctica emocional; ii) Enseñanza-aprendizaje implican comprensión emocional; iii) La enseñanza es una forma de labor emocional; y iv) Las emociones de los profesores son inseparables de sus propósitos morales y de su habilidad para lograr esos propósitos. En su texto sobre la emoción, Denzin (1984) ya consideraba que enseñar, como hacer el amor, jugar o trabajar, no es sólo una práctica técnica o cognitiva, sino también emocional.

Sutton & Wheatley (2003) revisan aspectos emocionales de la vida de los docentes y su influencia en procesos de enseñanza en investigaciones de diversas áreas: psicología, psicología social y de la personalidad, psicología, sociología e investigación educativa. Los resultados resaltan la influencia de las emociones en la cognición, motivación y comportamiento, tanto de profesores como de estudiantes. La caracterización de las emociones considera los aspectos del modelo multicomponente con la consecuente definición de “episodios emocionales” y de ahí es relevante la reseña de Sutton & Wheatley (2003) sobre instrumentos que permiten ampliar la información sobre las emociones: diarios emocionales y metodología de muestreo con el registro de emociones a intervalos aleatorios. En este mismo sentido de “episodio”, para Sutton & Harper (2009) la enseñanza es un esfuerzo emocional y se tipifica de acuerdo con cada experiencia vivida en el escenario educativo: felicidad cuando se logran objetivos educativos, orgullo por el cumplimiento de las tareas de los estudiantes, frustración ante la dificultad para captar conceptos por parte de los estudiantes, ira por malas conductas y desilusión por falta de esfuerzo.

Linnenbrink (2006) también plantea perspectivas teóricas y metodológicas para la investigación emocional en educación, en relación con la complejidad de la integración entre afecto, motivación y cognición, y de manera particular la evaluación del afecto en entornos educativos. La autora en mención presenta investigaciones con indicadores cuantitativos: metodología de muestreo de experiencia (ESM), evaluación en línea de estados afectivos (Meyer y J. C. Turner; Pekrun, Ainley) y con metodologías cualitativas (Pekrun, Schutz y otros, Meyer y J. C. Turner, y Op't Eynde y J. E. Turner), entrevistas, análisis de protocolos en el aula, protocolos de pensamiento en voz alta y recuperación de video estimulada. Asimismo, reporta preocupaciones relacionadas con la complejidad de estudiar el afecto en escenarios educativos desde múltiples niveles, para lo cual es necesario incluir múltiples puntos de vista (docente, estudiante, investigador) y establecer diferencias entre patrones inter e intraindividuales para comprenderlo en entornos educativos.

De otro lado, el capítulo de libro de Babab (2007) es una revisión teórica que desemboca en un meta y microanálisis acerca de la expresión no verbal y emociones, con base en resultados investigativos, principalmente de la psicología, y su aplicación en la enseñanza. De manera particular, se centra en el influjo de expresiones no verbales, gestos y conductas de los profesores en el acto de enseñanza. Las conclusiones del estudio revelan que entusiasmo y forma de expresión verbal y no verbal del profesor producen efectos emocionales e influyen tanto en el desarrollo cognitivo como en las actitudes emocionales en el aula. Asimismo, el comportamiento expresivo y la conducta entusiasta de los profesores contribuyen con el interés, la satisfacción y la motivación de los alumnos. En este mismo sentido de la influencia y vínculo de las emociones con la cognición, el estudio teórico de Fried (2011) desarrolla la necesidad de la regulación emocional en el aula y concluye con la exigencia de mejorar el ambiente en el aula como un factor relevante para mejorar la estrategia de regulación emocional de los actores educativos. De igual forma, a partir de la conceptualización sobre la relación entre espacios geográficos y sentimientos, Watkins (2011) explora la corporeidad del compromiso afectivo en la geografía del aula y presenta la reacción de profesores en relación con espacialidades específicas de su práctica docente. Lágrimas brotadas en el rostro de profesores indican más que un signo de emoción, se vinculan con la enseñanza y su ejercicio profesoral, así como con las relaciones de cuidado con sus estudiantes. Las conclusiones observan que el estudio sobre afecto y espacio podría contribuir tanto a la práctica pedagógica, como al papel del profesor en el aula.

A partir de la combinación del proceso de enseñanza con el poder de la emoción, Goran & Negoescu (2015) proponen como objetivo de su investigación establecer el puesto y el rol de las emociones en el acto de enseñanza, con el fin de comprenderlas y gestionarlas adecuadamente en beneficio de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje. La teoría subyacente en la investigación considera que las emociones pueden ser inducidas deliberadamente a los estudiantes y que sentimientos y estado de ánimo de estudiantes pueden verse influenciados por métodos de enseñanza simples, al menos a corto plazo; no obstante estrategias modernas sobre enseñanza-aprendizaje-evaluación consideren el aprendizaje como fenómeno complejo, dinámico y multidimensional. En el marco de las investigaciones aplicadas en los contextos de aula y con instrumentos cualitativos, Zembylas (2004) explora características emocionales de la enseñanza a través de un estudio etnográfico. Los instrumentos aplicados proporcionaron información acerca del rol de las emociones en tres aspectos de la enseñanza: evaluativo, relacional y político. Las emociones se abren del entorno privado de la persona, su dimensión psicológica, a experiencias sociales, como es el caso de la enseñanza, y contribuyen con su organización y caracterización. La relación entre las características de las prácticas de enseñanza de los profesores como antecedentes para comprender las emociones académicas de los estudiantes en el escenario escolar, abordados por investigaciones empíricas (Frenzel et al., 2009) también consideran acciones en el aula que van desde el modo como se entregan materiales, los niveles de claridad y organización, hasta el entusiasmo implicado en estas acciones, lo cual podría tener un impacto directo en las experiencias emocionales académicas. Este “contagio emocional” impacta aspectos como el disfrute mismo de la enseñanza, así como su proceso cognitivo. Las aulas emocionalmente positivas no sólo tienen probabilidad de ser exitosas, sino que permitirían a los maestros cumplir mejor con el acto de enseñanza y mantener el bienestar emocional.

Con otro enfoque, vínculo entre enseñanza y emociones, Goetz, et al. (2013) investigaron las relaciones entre ocho características en la enseñanza (comprensibilidad, ilustración, entusiasmo, fomento de la atención, falta de claridad, dificultad, ritmo, nivel de expectativa) y seis emociones académicas de estudiantes (disfrute, orgullo, ansiedad, ira, impotencia y aburrimiento), en cuatro áreas académicas (matemáticas, física, alemán e inglés), mediante el método de muestreo de experiencia (enfoque en tiempo real) por un período de 10 días escolares, con análisis intraindividuales, utilizando un enfoque multinivel. Los investigadores concluyen sobre la relación recíproca entre características de enseñanza y emociones de estudiantes en el aula. La primera dirección se orienta a la caracterización de la enseñanza como antecedente a las emociones de los estudiantes; y la segunda dirección se encamina a la influencia de las emociones de los estudiantes en la caracterización de la enseñanza del profesor, inclusive en su eficacia y en la satisfacción misma de su labor docente (Mottet, Beebe, Raffeld & Medlock, 2004).

En otro aspecto relacional, dimensión socioemocional y rendimiento académico, Berger et al. (2014) presentan resultados empíricos sobre el análisis de correlación y regresión mediante la aplicación de un test con asociación entre rendimiento académico y dimensiones individual (autoestima y bienestar socioemocional) y contextual (percepción del clima social escolar), del aprendizaje socioemocional. Los resultados indicaron que tanto el bienestar socioemocional como la percepción del clima social escolar, respecto de las relaciones entre pares y de los lugares de la escuela, influyen de manera significativa y positiva en el desempeño académico de los estudiantes. La investigación concluye que el aprendizaje socioemocional no se puede medir sólo mediante competencias individuales, sino que es necesario considerar variables sociales y la relación entre individuo y contexto. Finalmente, Finch et al. (2015) reportan un estudio de caso que investiga la relación entre aprendizaje experiencial, emociones y rendimiento del estudiante en el marco de la gestión emocional. La teoría educativa y la psicología se sustentan con la investigación, en relación con la conceptualización de que el aprendizaje experiencial en la educación gerencial facilita el compromiso emocional y el aprendizaje. El aprendizaje experiencial adquiere mayor relevancia en el campo educativo por su contribución a la regulación y adaptación de los estudiantes a sus emociones negativas con la preservación de su rendimiento académico.

| Discusión

Las investigaciones teóricas revisadas afirman la influencia e impacto de las emociones en las prácticas y relaciones de los actores educativos. Asimismo, concuerdan en reafirmar la dimensión múltiple y complejidad de las experiencias emocionales. Por su parte, las reflexiones de los educadores coinciden en la necesidad de considerar, tanto en las investigaciones como en la misma práctica de aula, los diversos componentes y factores que influyen en la génesis, desarrollo y expresión de los episodios emocionales de los actores educativos: factores contextuales, cognitivos, sociales, entre otros. No obstante, las investigaciones revisadas contrastan con estos referentes teóricos, ya que se puede evidenciar que los instrumentos utilizados en los procesos investigativos extrapolan factores como los entornos sociales y aíslan el estudio de las emociones a factores individuales, plasmados en instrumentos como entrevistas y cuestionarios.

La revisión permitió evidenciar investigaciones con enfoques cuali y cuantitativos con resultados acerca del vínculo entre emociones y relaciones de los actores educativos (P1, P2). Sin embargo, es discutible que en ninguna de las investigaciones se evidencie un enfoque múltiple que permita abordar la multidimensionalidad de las emociones: biológica, individual, cultural, social. Tanto los instrumentos empíricos como aquellos cualitativos podrían evidenciar algunas de las dimensiones de las experiencias emocionales, con el riesgo de descuidar factores como el contexto cultural y el ambiente de aula, entre otros, que condicionarían y modificarían las reacciones o respuestas emocionales de los actores educativos.

Los desarrollos investigativos cuali y cuantitativos, cada uno por su lado, han permitido establecer el influjo de las emociones en el proceso de formación y en la identidad de los actores educativos, en aspectos como el bienestar y la empatía, entre otros (P1). Asimismo, la influencia de las experiencias emocionales en las prácticas de aula se evidencia en el rendimiento académico. En los dos casos, relaciones y prácticas, se confirma la necesidad de considerar tanto los factores socio-culturales externos, como aquellos internos que son propios de los escenarios educativos. Las tendencias investigativas para ser revisadas y desarrolladas en el futuro inmediato se podrían determinar en dos aspectos. El primero es la apuesta por investigaciones múltiples que permitan integrar los diversos factores implicados en el desarrollo emocional para considerar su impacto en las relaciones de los actores educativos. El segundo aspecto es dar el paso del diagnóstico sobre el vínculo emociones-relaciones entre actores educativos, a propuestas de intervención que permitan dilucidar acciones y estrategias para mejorar las relaciones humanas en escenarios educativos, impactar las acciones educativas con aspectos de bienestar socioemocional, ambientes saludables en las aulas, y las prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo emocional, entre otros. En otro campo, futuras investigaciones podrían avanzar en propuestas que permitan intervenir contextos educativos, mediante estrategias y acciones orientadas a la formación emocional que contribuya con el desarrollo de la identidad, tanto de estudiantes como de profesores. El consenso de las investigaciones revisadas sobre el vínculo entre experiencias emocionales y la identidad de los actores educativos abre el horizonte para indagar sobre los diversos factores que permitirían un desarrollo emocional que contribuya a la formación humana integral de los agentes educativos.

Ahora bien, en relación con la línea temática (P3) sobre resultados acerca de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, un elemento de discusión se orienta también a la dificultad para abordar las diferentes dimensiones de las emociones con instrumentos aislados, tanto de los enfoques cuali como de los cuantitativos. La inmersión de los investigadores en el ambiente educativo, y de manera particular en el aula en donde se realiza la práctica educativa emocional, es necesaria para recabar información con diversidad de instrumentos que permitan abordar la integridad de los episodios emocionales. En este mismo ámbito, la evolución de las investigaciones sobre la relación emociones-enseñanza-aprendizaje-evaluación todavía permanece en el diagnóstico. En las investigaciones revisadas se evidencia el contraste entre la abundancia de estudios sobre el impacto de las experiencias emocionales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y el descuido del nexo entre emociones y prácticas de evaluación. Tanto las prácticas de evaluación del aprendizaje, como las experiencias evaluativas del desempeño docente aún no incorporan, en sus procesos, indicadores sobre las experiencias emocionales de los actores educativos.

El desarrollo de la psicología, con sus aplicaciones en la educación, ha contribuido a la evaluación de las emociones, sus orientaciones positivas y negativas, así como a la taxonomía de las diferentes experiencias que afloran en determinadas circunstancias y prácticas educativas. Otro horizonte investigativo para futuros desarrollos se traza en la evolución de propuestas que se orienten al modo como se impactan los procesos evaluativos en educación, mediante las experiencias emocionales de los actores educativos y en la manera práctica como se podrían incluir las emociones en los procesos evaluativos de carácter formativo y participativo, tanto en la formación de los estudiantes como en la identidad y desarrollo profesional de los profesores.

Conclusiones

Las conclusiones presentan diferentes aspectos en relación con la pregunta orientadora, sobre las contribuciones ofrecidas por investigaciones, realizadas por educadores, a la comprensión de la relación emociones y procesos educativos. Algunos resultados investigativos, mediados por la experiencia de educadores y en escenarios de aula, evidencian la conexión entre emociones y el desarrollo personal y profesional de los actores educativos. Otros resultados contribuyen con el diagnóstico del influjo de las emociones en las experiencias y acciones en el aula: motivación, bienestar, rendimiento académico. Algunas investigaciones identifican factores que contribuyen con la interpretación de la génesis, desarrollo y expresión de las emociones en los actores educativos. De una u otra forma, todos los resultados de las investigaciones contribuyen con la comprensión de las experiencias emocionales en ambientes educativos y plantean la necesidad de nuevos desarrollos que arriben a intervenciones de prácticas educativas en las cuales se incluyan las diferentes dimensiones de los episodios emocionales de los actores educativos.

Los resultados investigativos sobre la inevitable relación entre prácticas educativas y emociones, realizadas por educadores y en escenarios educativos, permiten alcanzar resultados más cercanos a la realidad de los procesos educativos y ofrecen valiosos aportes para mejorarlos continuamente. Las respuestas investigativas sobre esta relación deberían superar la etapa diagnóstica para llegar a intervenciones, buenas prácticas y experiencias situadas, que integren con mayor sentido propositivo la educación emocional, tanto en las relaciones de los actores educativos como en sus procesos de formación y en sus prácticas en el aula.

La investigación sobre la educación emocional no puede perder la perspectiva multicomponente de la experiencia emocional. La multiplicidad de enfoques e instrumentos investigativos es una prioridad para la investigación, cuando se trata de abordar las emociones y la pluralidad de factores como el contexto, la individualidad, la cultura y aspectos sociales, entre otros. Además, esta multiplicidad es fundamental para comprender la génesis, desarrollo y expresión emocional. La dimensión dinámica de las experiencias emocionales también debe ser un factor para considerar, tanto en la investigación como en las propuestas de formación emocional. La relación emociones y prácticas educativas indica la centralidad de los actores educativos y sus relaciones, sin descuidar factores de contexto, escenarios de aula y los ambientes institucionales que también afectan los procesos educativos dentro y fuera del aula. El impacto y afectación positiva o negativa del vínculo entre emociones y educación no sólo se orienta a las prácticas educativas, sino también a las personas que esperan contextos, relaciones y ambientes educativos que los formen de manera integral: los estudiantes. Así, la responsabilidad de la formación emocional inicia con la conciencia de esa necesidad en los profesores, cuya experiencia impacta la formación de sus estudiantes.

Las propuestas investigativas no pueden anquilosarse en diagnosticar el vínculo emociones-educación, sino que se debería avanzar en intervenciones con enfoques holísticos que abarquen la interdependencia entre persona, emoción y cognición, en las prácticas de enseñanza, aprendizaje, formación, y en las relaciones de los actores educativos. Otros escenarios permanecen abiertos en las investigaciones sobre las emociones en entornos educativos que no se abordan en la revisión: intervenciones de episodios emocionales en experiencias y prácticas de los actores educativos en el aula, influencia de las emociones en el ámbito laboral educativo, influjo de las emociones en los aspectos organizativos y políticos de los sistemas educativos y de las instituciones de educación.

| Referencias

- Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, España: Ariel.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with the line. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646.
- Babab, E. (2007). Teachers' nonverbal behaviors and its effects on students. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 201-261). New York, United States: Springer.
- Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415
- Beatty, A. (2014). Anthropology and emotion. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20, 545-563.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16.
- Brígido, M., Conde, M. C. y Bermejo, M. L. (2013). Relación entre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias en la formación inicial del profesorado de primaria. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (pp. 329-350). Badajoz, España: DEPROFE.

- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Clore, G. L. & Huntsinger J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(9), 393-399.
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. NJ, United States: Prentice-Hall.
- Day, Ch. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. Michigan, United States: Jossey-Bass Publishers.
- Du Toit, C. W. (2014). Emotion and the affective turn: Towards an integration of cognition and affect in real life experience. *HTS Toelogleiese Studies/Theological Studies*, 70(1), 1-9.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, 21(005).
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (Eds.). (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona, España: Kairós.
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D. & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13, 23-36.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (2008). The Psychologists' Point of View. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). New York, United States: Guilford Press.

- García, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and student emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394.
- Goldie, P. (2000). *The Emotions: A Philosophical Exploration*. New York, United States: Oxford University Press.
- González, P., Moreto, G., Janaudis, M. A., Benedetto, M. A., Delgado, M. T. y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48.
- Goran, L. & Negoescu, G. (2015). Emotions at Work. The Management of Emotions in the Act of Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1605-1611.
- Hall, J. (2005). Neuroscience and Education, a review of the contribution of brain science to teaching and learning. *SCRE Research Report*, (121).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835- 854.
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hosotani, R. & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion*. Cambridge, United Kingdom: University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York, United States: Oxford University Press.

- Le Doux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York, United States: Simon & Schuster.
- Letelier, L. M., Maríquez, J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Rev Méd Chile*, 133, 246-249.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *Areté, Revista de Filosofía*, 26(2), 315-333.
- Moors, A. Ellsworth, Ph., Scherer, K. R. & Frijda, N. H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. & Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher? student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge United Kingdom: University Press.
- OCDE. (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., et al. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. A product from the ESRC Methods Programme. London, England: ESRC.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E. & Regner, N. (2016). Students' perception of good and bad teachers. Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621.

- Schutz, P. A. & De Cuir, J. T. (2002). Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- Snævarr, S. (2010). *Metaphors, narratives, emotions. Their interplay and impact*. Amsterdam: Rodopi.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 16(6), 735-751.
- Solomon, R. C. (1993). *The Passions Emotions and the Meaning of Life*. Indianapolis, United States: Hackett.
- Sutton, R. E. & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 389-401). New York, United States: Springer.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Van Veen, K., Slegers, P. & Van de Ven, P-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2007a). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2007b). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 417-441.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación y emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales.
- Watkins, M. (2011). Teachers' tears and the affective geography of the classroom. *Emotion, Space and Society*, 4, 137-143.
- Ye, M. L. & Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201.

Zembylas M. (2005a). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 355-367.

Zembylas, M. (2005b). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.