

Capítulo 3. Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente

Antoni Badia (tbadia@uoc.edu)

Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya.

Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Introducción

Se cree que fue el filósofo francés Jean Jacques Rousseau quien sentenció que “si la razón hace al hombre, el sentimiento lo conduce”. También se supone que fue el escritor americano Carl Buechner quien afirmó que “se les puede olvidar lo que dijiste, pero nunca olvidarán cómo los hiciste sentir”. Si nadie pone en duda que las emociones sean un aspecto esencial de las vidas de los seres humanos, ¿Cómo se explica que sepamos tan poco acerca de los afectos en ámbitos específicos de conocimiento, como por ejemplo el campo educativo?

Necesitamos interesarnos por la emoción en la educación y la enseñanza por tres razones (Nias, 1996). En primer lugar, las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores, puesto que son originadas por la interacción educativa con sus estudiantes, también por las relaciones con sus colegas, los directivos de sus centros educativos, los padres, los inspectores, o los responsables de las políticas educativas o universitarias que afectan a aspectos de su propia docencia.

En segundo lugar, puesto que las emociones son inseparables y están íntimamente relacionadas con la cognición del profesor, difícilmente se podrá ayudar a los profesores a cambiar su docencia sin enfrentarse a las reacciones emocionales derivadas de sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza.

Y, por último, las emociones del profesor tampoco pueden estudiarse de forma aislada de las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido. Por lo tanto, sus emociones sobre la docencia deben ser consideradas indicadores adecuados que aportarán información sobre las posibles tensiones entre las características individuales del profesor (valores, conocimientos, creencias o actitudes, entre otros) y las influencias culturales y sociales sobre la enseñanza en un momento histórico o un periodo temporal determinado.

Capítulo 3. Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente

Antoni Badia (tbadia@uoc.edu)

Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya.

Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Introducción

Se cree que fue el filósofo francés Jean Jacques Rousseau quien sentenció que “si la razón hace al hombre, el sentimiento lo conduce”. También se supone que fue el escritor americano Carl Buechner quien afirmó que “se les puede olvidar lo que dijiste, pero nunca olvidarán cómo los hiciste sentir”. Si nadie pone en duda que las emociones sean un aspecto esencial de las vidas de los seres humanos, ¿Cómo se explica que sepamos tan poco acerca de los afectos en ámbitos específicos de conocimiento, como por ejemplo el campo educativo?

Necesitamos interesarnos por la emoción en la educación y la enseñanza por tres razones (Nias, 1996). En primer lugar, las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores, puesto que son originadas por la interacción educativa con sus estudiantes, también por las relaciones con sus colegas, los directivos de sus centros educativos, los padres, los inspectores, o los responsables de las políticas educativas o universitarias que afectan a aspectos de su propia docencia.

En segundo lugar, puesto que las emociones son inseparables y están íntimamente relacionadas con la cognición del profesor, difícilmente se podrá ayudar a los profesores a cambiar su docencia sin enfrentarse a las reacciones emocionales derivadas de sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza.

Y, por último, las emociones del profesor tampoco pueden estudiarse de forma aislada de las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido. Por lo tanto, sus emociones sobre la docencia deben ser consideradas indicadores adecuados que aportarán información sobre las posibles tensiones entre las características individuales del profesor (valores, conocimientos, creencias o actitudes, entre otros) y las influencias culturales y sociales sobre la enseñanza en un momento histórico o un periodo temporal determinado.

Esta contribución tiene como finalidad revisar las aportaciones académicas más relevantes sobre la dimensión afectiva de la docencia y la formación docente, fundamentalmente desde el punto de vista de la psicología de la educación. Esta revisión nos debería permitir dibujar un panorama bastante completo de esta cuestión educativa, y plantear algunas reflexiones sobre posibles líneas de investigación futuras.

La selección de las contribuciones citadas se ha realizado usando los buscadores académicos típicos de Internet (p.e., “Google académico”) y las bases de datos más relevantes en el ámbito académico (p.e., “EBSCO” o “Elsevier”), introduciendo las palabras-clave comunes en este campo de estudio (p.e., *teacher*, *teaching*, *emotion*, *feeling*, *affect*), y seleccionando aquellas contribuciones que se hayan realizado en revistas de impacto académico (p.e., reconocidas en “Web of Knowledge”). También hemos identificado y seleccionado aquellas contribuciones más relevantes que, aunque tengan un carácter más divulgativo, hayan sistematizado el conocimiento existente sobre la temática. La mayoría de conocimiento académico disponible proviene de textos en revistas y libros de divulgación en lengua inglesa (ver por ejemplo Schutz, y Pekrun, 2007, o bien Powell y Powell, 2010). No nos ha sido posible identificar ningún libro en castellano que organice y presente de manera sistemática el conocimiento académico y profesional disponible sobre el tema.

A partir de esta revisión, hemos estructurado el capítulo en tres apartados. En el primero analizaremos las emociones vinculadas con la enseñanza y reflexionaremos sobre qué aspectos deberían ser susceptibles de convertirse en contenidos para elaborar propuestas de formación docente. En el segundo apartado examinaremos el papel de las emociones en diversos procesos de formación psicoeducativa del profesorado. Finalizaremos nuestra aportación con algunas reflexiones finales acerca de los afectos en la formación del profesorado.

1. La dimensión afectiva de la docencia

Empezamos definiendo la *dimensión afectiva de la docencia* como el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales, que se asocian con la actividad docente del profesor. Dentro de la dimensión afectiva tienen cabida otras nociones tales como sentimientos o emociones de la enseñanza. En la docencia particular de un profesor, su papel puede ser diverso: pueden actuar como factores generadores de actuaciones docentes, pueden acompañar y tamizar dicha actuación docente, y también pueden ser su consecuencia.

Contribuciones recientes (Monereo, Weise y Álvarez, 2013) conciben los afectos como una dimensión o componente de la identidad profesional docente. Ello supone que la dimensión emocional está estrechamente relacionada con las concepciones de los profesores sobre los roles docentes, y sobre las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Badia, 2011). La emoción también ha sido relacionada con los procesos cognitivos y motivacionales del profesor respecto a la docencia (Vloet y van Swet, 2010).

Es muy común que las valoraciones afectivas de la docencia se midan según su dirección e intensidad, mediante un contínuum, cuyos polos son los afectos positivos y los afectos negativos. Aplicadas a la docencia, serían afectos negativos aquellos susceptibles de

perjudicar al profesor y a su actividad docente, mientras que se considerarían afectos positivos aquellos que los benefician.

Varios autores (Sutton y Weatley, 2003; Vloet, 2009) revisaron una cantidad considerable de estudios que han aplicado esta escala valorativa para analizar la experiencia emocional de la enseñanza. Los afectos positivos más citados por los profesores son el cuidado, el amor, la confianza y el afecto por sus estudiantes, y la felicidad, la satisfacción, la alegría, la seguridad y el placer por la enseñanza. Por el contrario, los afectos negativos más referenciados son la ira, la rabia y la decepción hacia los estudiantes, y el estrés, la soledad, la frustración, la ansiedad y la impotencia hacia la actividad docente.

Hemos organizado los contenidos referidos a la dimensión afectiva de la docencia en dos bloques. En el primero analizamos las preocupaciones docentes y su impacto emocional. En el segundo examinamos las emociones en la enseñanza y el aprendizaje. El primer aspecto que abordaremos se centrará en detallar cuáles son las principales cuestiones relacionadas con la docencia que son susceptibles de provocar emociones y sentimientos en los profesores.

1.1. Las preocupaciones docentes y su impacto emocional

Varias contribuciones relacionadas con las emociones (Badia, Meneses y Monereo, 2014; Kelchtermans, 1993, 2005; Lazarus, 1991; Van Veen y Slegers, 2006) pusieron de manifiesto la existencia de tres tipos de cuestiones que inquietan o preocupan a un docente, y alrededor de las cuales se originan y organizan las emociones y los sentimientos sobre la enseñanza. Estas cuestiones tienen que ver con: a) Los motivos y razones para ejercer la enseñanza, que dotan de sentido la actividad docente; b) El conocimiento y valoración de sí mismo como profesor, que incluye aspectos como el autoconcepto y la autoestima; y c) La percepción y valoración del ejercicio de la tarea de enseñar, que comprende cuestiones como la complejidad y exigencia de la docencia, y la relación educativa y social con los estudiantes.

Los motivos docentes son las razones que incitan a los futuros profesores a convertirse en enseñantes, a permanecer en la profesión, o a abandonarla (Kelchtermans, 2005). La docencia es un tipo de profesión que requiere un alto grado de motivación, compromiso y apego emocional (Day y Leitch, 2001). Si los profesores no poseen estos requisitos son candidatos firmes a abandonar la profesión (Hong, 2010).

Las motivaciones y razones para enseñar se hacen visibles, en la práctica, en la gestión de las finalidades y los objetivos que cada profesor se plantea conseguir con su docencia. Conocer las motivaciones de un profesor contribuirá a comprender las emociones y sentimientos que ese profesor siente ante el esfuerzo que realiza para ajustar y conciliar sus propios objetivos con las demandas que surgen en los encuentros cotidianos con sus colegas y estudiantes. Simplificando mucho, se podría afirmar que cuando un docente consigue los objetivos que se propone, emergen emociones positivas, y cuando no lo consigue se generan emociones negativas. Tener en cuenta el grado de implicación, interés o motivación de un profesor ante una actividad habitual o extraordinaria permitirá valorar la importancia que atribuye a esa actividad. Cuanta más relevancia otorgue a un hecho o una actividad docente, más carga emocional tendrá para él, porque podrá beneficiarlo o perjudicarlo más.

La percepción de sí mismo como docente es otra de las preocupaciones del profesor (Kelchtermans, 1993). Los afectos sobre esta cuestión tienen mucho que ver con las representaciones que el propio profesor tiene de sí mismo como docente (autoconcepto), y las valoraciones asociadas a dicha representación (autoestima). Aunque se trata de una dimensión subjetiva con un alto componente cognitivo, puesto que el autoconcepto depende del significado del contenido que el profesor atribuye a su propia identidad como docente, también debe tenerse en cuenta que estas autorepresentaciones se construyen socialmente y quedan afectadas por las influencias del contexto del profesor.

Algunas condiciones institucionalmente relevantes ejercen una influencia muy positiva en la autoestima del profesor (Conway y Clark, 2003; Day y Leitch, 2001): unas buenas relaciones sociales con los compañeros del centro educativo, el hecho de sentirse miembro activo de un equipo de trabajo, o la percepción de pertenecer a una institución educativa que promueve el desarrollo profesional del profesor. Otra condición relevante es el clima de trabajo, que potencia o inhibe que el profesor pueda desarrollar su docencia de manera segura, cómoda y sin tensiones (Hong, 2010; Kelchtermans, 1993; Martin y Lueckenhansen, 2005). Algunas de estas condiciones institucionales pueden verse afectadas por el despliegue de reformas educativas. Según qué características tengan y como se apliquen, puede incidir negativamente en la autoestima de los profesores, activando sentimientos tales como la ansiedad, la culpa o la vergüenza (Kelchtermans, 2005).

El tercer tipo de preocupación docente se refiere a la percepción del profesor de los aspectos relacionados con la actividad docente, es decir, con el desempeño de la tarea de enseñar (Kelchtermans, 1993). Las valoraciones afectivas se dirigen a dos tipos de actividades de docencia, las relacionadas con la gestión y organización del aula, y las relativas a las estrategias de enseñanza (Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan, 2010). La gestión del aula, la disciplina y las relaciones sociales con los estudiantes generan una gran cantidad de experiencias y situaciones emocionalmente relevantes (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009).

Estos tres aspectos de la docencia son potencialmente generadores de afectos, pero ¿A qué nos estamos refiriendo exactamente cuando hablamos de afectos? ¿Son las emociones docentes lo mismo que los sentimientos hacia la enseñanza? ¿Qué tipo de afectos generan en los profesores? En el siguiente apartado trataremos de dar respuesta a estos interrogantes.

1.2. Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje

Para poder explicar mejor los afectos de los profesores sobre su docencia, seguidamente presentaremos dos ejes organizadores del contenido, que permiten visualizar diversas formas de concebir y caracterizar esta dimensión afectiva.

El primer eje se refiere al grado de permanencia temporal de un afecto. La distinción entre “afecto como rasgo” y “afecto como estado” (Rosenberg, 1998) es muy reveladora. Si lo aplicamos a la actividad docente, el “afecto como rasgo o atributo” refleja una forma bastante constante de sentir la docencia por parte de cada profesor. Varía según el docente pero es relativamente estable en el tiempo. Posiblemente la denominación más precisa a este tipo de afecto en nuestro contexto educativo sea *sentimiento docente*. En cambio, “el afecto docente como estado” refleja una respuesta situada y contextual del profesor

relacionada con la enseñanza, en el marco de un episodio de duración limitada. En este segundo caso, el afecto podría ser denominado *emoción docente*. Más adelante detallaremos de forma más precisa esta distinción conceptual.

El segundo eje sitúa el foco de análisis en los afectos relativos a la docencia. Como casi cualquier constructo humano, los afectos docentes han sido caracterizados de manera diferente según cada enfoque psicológico. Hasta fechas recientes el estudio de los afectos en el campo educativo se ha desarrollado principalmente utilizando tres conjuntos de teorías y modelos extraídos de la psicología general (Linnenbrink, 2006).

Si situamos el foco en el *nivel subjetivo*, el afecto *pertenece* a una persona individualmente considerada. Autores como Damasio (1994) contribuyeron al desarrollo de una perspectiva esencialmente individual, en el marco de la cual los afectos se denominan *emociones* y son definidos como procesos humanos subjetivos formados por múltiples componentes que coordinan subsistemas afectivos, cognitivos, motivacionales, expresivos y procesos fisiológicos periféricos.

Si situamos el foco en el *nivel intersubjetivo*, nos estaremos refiriendo a un conjunto de interacciones sociales y educativas que reflejan el modo en que las personas se relacionan emocionalmente entre sí. Otro autor ya clásico como Lazarus (1991) participó en el desarrollo de esta perspectiva, más relacional-interactiva, en el marco de la cual los afectos se conciben como episodios emocionales de naturaleza cognitiva-motivacional-relacional, que emergen de las interacciones entre la persona y el contexto, y que son cambiantes en el tiempo, según las situaciones.

Finalmente, si nuestra mirada se sitúa en un *nivel sociocultural*, los afectos serían interpretados como fenómenos vinculados con las instituciones, valores y normas sociales, “actuados” por grupos y actores que intervienen en las prácticas educativas. Markus y Kitayama (1994) se alinearon en estas perspectivas socioculturales, que definen las emociones como manifestaciones socialmente construidas que forman parte de actividades situadas en un determinado contexto social-cultural-histórico, que surgen de juicios conscientes o inconscientes sobre, por ejemplo, los éxitos percibidos por los seres humanos en la consecución de un objetivo grupal, o en el desarrollo de una interacción conflictiva socialmente ritualizada que ha seguido las normas socialmente establecidas. En estas situaciones sociales, se espera que emerjan un determinado tipo de emociones, mientras se espera que otras no se manifiesten. Un ejemplo de ello puede darse, por ejemplo, en el primer día de clase, cuando un docente trata de establecer la base de una relación académica y social positiva con sus estudiantes, y se espera que los estudiantes respondan en la misma dirección con el mismo tipo de afectos.

Seguidamente definimos y caracterizamos cada una de estas formas de entender los afectos docentes, reflexionamos sobre los efectos de las emociones en la docencia, y proponemos cómo ese conocimiento puede incorporarse, en cada caso, en la formación docente del profesorado.

1.2.1. Los sentimientos y las emociones del profesor

A día de hoy *las emociones del profesor* ha sido el ámbito de estudio más fructífero, tanto en aportar marcos epistemológicos y conceptuales como en producir teorías y modelos explicativos de los componentes y los procesos emocionales vinculados con la docencia.

Sin lugar a dudas, *la emoción* ha sido el concepto más utilizado, bien aplicada al profesor, a la enseñanza o a la formación del profesor.

En muchas aportaciones (p.e. Hoy, 2013) esta noción se ha utilizado de forma genérica para designar el propio campo de estudio, y también para referirse a cualquier manifestación afectiva relacionada con el profesor. Siendo partidarios de adoptar un uso más restrictivo y preciso del término, en la línea de otras aportaciones (p.e. Damasio, 1994) consideramos que el término *emoción* debe ser considerado un tipo de reacción subjetiva frente a un estímulo externo que se produce dentro de un episodio temporal a corto plazo, en respuesta a una situación concreta y real. La siguiente tabla resume los cinco componentes que parecen estar implicados en las reacciones emocionales (Scherer, 2004).

Tabla 1. Componentes involucrados en una reacción emocional.

Componente	Significado	Autores
1. El componente neurofisiológico	Regula el grado de estimulación física	Damasio (1994)
2. El componente cognitivo	Responsable de la evaluación subjetiva de los objetos y los acontecimientos. Se activa en la fase inicial, y consiste en la interpretación de algún acto, hecho o acontecimiento en términos de importancia o relevancia para los motivos, objetivos o preocupaciones del individuo (profesor o estudiantes)	Lazarus (1991)
3. El componente de experiencia subjetiva de la emoción	Sensaciones inexpressables, privadas, sólo aprehensibles mediante la propia conciencia de uno mismo, referidas a las manifestaciones de una emoción. Supervisa el estado interno y la interacción con el contexto inmediato	Sutton y Wheatley (2003)
3. El componente motriz	Externaliza la expresión emocional. Consiste en expresiones corporales externas que indican el tipo de emociones que está sintiendo el individuo	Sutton y Wheatley (2003)
5. El componente motivacional	Prepara y dirige la acción. Tendencia o disposición a la acción, en ocasiones mediante formas impulsivas de actuación ante una experiencia emocional subjetiva	Lazarus (1991)

Existe una cantidad considerable de estudios basados en esta forma de entender la emoción, concebida como un experiencia subjetiva del profesor, frente a una situación o episodio afectivo docente. La revisión de la literatura existente (Sutton y Wheatley, 2003), detalló las condiciones bajo las cuales los profesores experimentaban estas emociones, y también puso de relieve la influencia recíproca de las emociones en los procesos de pensamiento y motivación del profesor.

El conocimiento de este proceso emocional subjetivo puede ser muy relevante para el profesor, tanto si se aplica a sí mismo como si es aplicado a sus estudiantes. Un estudio de este segundo tipo (Op't Eynde y Turner, 2006) analizó el papel de la emociones en el aprendizaje, describiendo de forma muy precisa cómo un estudiante experimenta emociones diferentes en un contexto particular de aprendizaje, a medida que va resolviendo un problema matemático, y cómo este proceso afectivo temporal puede comprenderse si se tiene en cuenta de qué modo estos componentes se regulan y ajustan mutuamente a lo largo del tiempo a través de una variedad de bucles de retroalimentación.

En relación con este nivel subjetivo-individual, posiblemente el contenido más relevante que podría formar parte de los procesos de formación del profesorado sea el desarrollo de la competencia de “autoregulación emocional” (Gross, 1998). La autorregulación emocional del profesor hace referencia al proceso individual y subjetivo mediante el cual el docente influye en la intensidad y duración de las emociones que siente, y cómo experimenta y expresa sus emociones en el aula o en un determinado contexto o situación profesional (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009).

La mejora de la autorregulación de las emociones de un profesor es un tema clave que puede incrementar sus competencias de gestión de las relaciones con sus estudiantes y de control de la disciplina en el aula. Así mismo, los profesores también podrían obtener beneficios para su salud (Zhang y Zhu, 2008). El hecho de que un profesor experimente, durante un periodo de tiempo dilatado, una disonancia importante entre lo que realmente expresa en su docencia con los estudiantes (p.e., humor y entusiasmo) y lo que realmente siente (p.e., ira y decepción) podría conducir a un alto grado de insatisfacción y agotamiento.

Los profesores poseen varias creencias sobre la regulación de sus propias emociones (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009) que no necesariamente siempre se ajustan a sus contextos educativos. Existen diferencias culturales e individuales en los propósitos de los profesores en el momento de experimentar y expresar sus emociones. Los profesores creen en la existencia de normas de la profesión docente que señalan qué emociones pueden o no sentirse o mostrarse en función de qué situaciones educativas se deba hacer frente. Los profesores también poseen creencias sobre la eficacia de mostrar o no sus emociones. Creen que, en ocasiones, es necesario controlar las emociones internas y no mostrarlas al exterior, con el propósito de ser más efectivos como profesores, y también para conseguir mejor los objetivos educativos a más largo plazo. Finalmente, también creen que son más capaces de comunicar a los estudiantes sus emociones positivas, tales como el entusiasmo o el gozo, que de eliminar la presión externa o reducir la intensidad de sus emociones negativas, tales como la ira o la tensión.

Estos resultados contrastan con el hecho de que la mayoría de los programas de formación del profesorado dan poca importancia a las relaciones entre la regulación de las emociones de los profesores, la gestión del aula, y la práctica docente. Una mejora en la autorregulación de las emociones contribuiría a que los profesores pudieran sentirse más seguros para reconducir y comunicar sus emociones negativas. El aprendizaje por parte de los profesores de métodos de regulación emocional, tales como la prevención de conflictos o el control de las reacciones emocionales, contribuiría a la mejora de los procesos autoregulatorios individuales, como son la evaluación, la supervisión y el control de las experiencias emocionales del profesor.

Otros estudios también se focalizan en las emociones individuales del profesor, pero adoptan un enfoque basado en la cognición situada, que refleja la contextualización de los procesos psicológicos (Ria, Sève, Saury, Theureau y Durand, 2003). Dado que las emociones se consideran inseparables del contexto educativo que las conforman, se deben analizar teniendo en cuenta las explicaciones que los profesores realizan de sus experiencias emocionales significativas, después de que hayan ocurrido. Estas explicaciones sirven para identificar y caracterizar “cursos de acción” emocionalmente relevantes desarrollados en el aula, que hacen referencia a la necesidad de seguir la programación de clase y a mantener alto el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Como resultado de este conocimiento, los últimos autores referenciados propusieron un programa de desarrollo profesional docente que se llevase a cabo mediante métodos de formación basados en la expresión e intercambio de experiencias profesionales entre el profesorado principiante. Según los autores, se debería contemplar cuatro tipos de actividades formativas: a) Los profesores construyen un relato (a posteriori) sobre las emociones que han sentido en el aula y en qué contextos, y lo expresan; b) Los profesores reconocen sus propias emociones al escuchar las experiencias de otros profesores; c) Los profesores clasifican y catalogan las situaciones educativas en el aula utilizando como criterio sus propias respuestas emocionales; y d) Finalmente, los profesores consiguen comprender y conocer mejor cómo se sienten ante situaciones típicas, emocionalmente relevantes en el aula, y son capaces de tomar mejores decisiones sobre su acción docente.

A diferencia de las emociones docentes, los *sentimientos docentes* en el plano individual se pueden entender como la experiencia mental de una emoción, la conciencia cognitiva de las emociones, representada de forma bastante permanente en nuestro sistema cognitivo (Damasio, 1994). Este conocimiento ha sido denominado *metaemoción* (Sutton y Wheatley, 2003), y comprende la representación cognitiva estructurada que los profesores poseen sobre los afectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, tanto los afectos propios como los afectos de los otros, incluidos los estudiantes. Este conocimiento comprende, entre otros, las creencias de los profesores sobre las expectativas de la sociedad sobre su comportamiento emocional en el aula y el comportamiento emocional de los estudiantes, y la relación existente entre las emociones de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Además, también incluye el conocimiento sobre en qué contextos educativos las emociones pueden expresarse de forma diferente.

Este conocimiento del profesor sobre los sentimientos docentes se traslada a la práctica docente por medio de las *tendencias afectivas del docente* que, en tanto que preferencias estables de un profesor, le predisponen hacia unos determinados modos de actuación emocional (Schutz, Aultman y Williams-Johnson, 2009). Esto significa que poseen una influencia potencial sobre el modo de sentir de los profesores, y operan “como unas lentes a través de las cuales las personas examinan sus transacciones con el mundo” (2009: 196). Por ejemplo, si un profesor siente su docencia o su clase como una actividad o un lugar incómodo, inseguro o peligroso, es más probable que algunas situaciones desafiantes sean interpretadas como amenazadoras y, por consiguiente, experimente más episodios emocionales que le hagan sentir ansiedad o miedo.

Se conoce bien la relación entre las formas de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, y los afectos relacionados con la docencia (Martin y Lueckenhausen, 2005). Se poseen suficientes evidencias de la existencia de una relación directa y positiva entre un mayor conocimiento por parte de los profesores de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una mayor riqueza de sentimientos asociados a la docencia.

También existe una estrecha relación entre los sentimientos de los profesores universitarios sobre su docencia y las concepciones y enfoques de enseñanza que poseen (Trigwell, 2012). Los sentimientos positivos (p.e., orgullo y motivación) están asociados con un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, y los sentimientos negativos (preocupación y vergüenza) con un enfoque de enseñanza basado en la transmisión del contenido. También existe una relación significativa y positiva entre la adopción por parte

de los profesores universitarios del enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, y las emociones positivas docentes relacionadas con la motivación y el autoconcepto del profesor (Badia, Meneses y Monereo, 2014).

Así mismo, estas emociones positivas sobre el autoconcepto están relacionadas con otros aspectos de la docencia. Los profesores con una enseñanza más centrada en el aprendizaje también muestran un mayor nivel de autoeficacia (Åkerlind, 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007). Los profesores relacionan una mayor autoconfianza docente con un mayor grado de conocimiento de contenido y también, aunque con una valoración significativamente menor, con un alto nivel de conocimiento pedagógico. Un alto nivel de confianza del profesor también está asociado con una mayor tendencia a arriesgarse y a probar métodos de enseñanza innovadores (Sadler, 2009).

Este último aspecto resulta muy relevante para la formación de los profesores, especialmente en relación con los estudios relativos al cambio conceptual en la enseñanza. Según lo que acabamos de comentar, el cambio en la enseñanza del profesor no debería ser concebido como un mero cambio cognitivo o como una acumulación de competencias sobre la docencia (Akkerman y Meijer, 2010), más bien debería considerarse un cambio global que involucra la identidad docente del profesor, formada por otras concepciones relativas a la enseñanza, tales como los roles docentes, la motivación y el autoconcepto, y los sentimientos sobre la docencia.

Aunque, como hemos mostrado, la perspectiva individual ha sido la más prolífica en generar conocimiento sobre los afectos del profesor, también existen otras perspectivas que han contribuido a conocer mejor este ámbito de estudio. Seguidamente presentamos algunas contribuciones relevantes basadas en un análisis intersubjetivo de la dimensión afectiva.

1.2.2. Los sentimientos y las emociones en la interacción educativa profesor-estudiantes

Diversos estudios ponen de manifiesto la utilidad de usar otra perspectiva que sitúa los aspectos emocionales en el marco de la interacción educativa profesor-estudiantes. Según esta perspectiva psicológica (Hagenauer y Volet, 2012), gran parte de las emociones de los profesores tienen su origen o están influidas por las experiencias emocionales que suceden en el aula. Y dichas experiencias emocionales en el aula no pueden comprenderse adecuadamente en su globalidad sin tener en cuenta la génesis de las mismas.

La asunción de esta premisa significa prestar atención a la historia de las interrelaciones e interacciones educativas entre el profesor y sus estudiantes, y también al modo en que los factores culturales, sociales e institucionales pueden influir en la configuración de las mismas. Algunas dinámicas de relación social en el aula ocasionan el surgimiento de sentimientos de los profesores sobre la docencia. Existen por lo menos tres tipos de experiencias afectivas de profesores de universidad relacionadas con la enseñanza y la interacción educativa en el aula.

En el primer grupo de experiencias afectivas, las emociones de los profesores están influidas por las actitudes y comportamientos de los estudiantes respecto a la situación de clase y al tipo de interrelación entre el profesor y los estudiantes. Unos estudiantes que contribuyan activamente al desarrollo de la clase y con los cuales sea fácil establecer una buena relación suelen provocar sentimientos positivos en los profesores, tales como

entusiasmo, pasión y alegría. En cambio, comportamientos de indiferencia o falta de interés de miembros de un grupo de trabajo suelen provocar en los profesores emociones negativas de evitación hacia ese grupo de estudiantes.

El segundo grupo de acontecimientos emocionales se relaciona con el grado en que se cumplen las expectativas de los profesores respecto al compromiso de los estudiantes de realizar las actividades de aprendizaje requeridas. Si la respuesta de los alumnos a las demandas de trabajo de los profesores es positiva, los profesores se sienten más involucrados con el grupo de alumnos, y expresa mayores sentimientos de compromiso e ilusión por el trabajo. En caso contrario, el no cumplimiento de las demandas por parte de los alumnos genera sentimientos de decepción y desilusión en el profesor.

Finalmente, el tercer grupo de emociones de los profesores en clase están provocadas por determinadas situaciones típicas con un cierto componente de riesgo e inseguridad, y que sólo son parcialmente controlables por el profesor. Se trata de situaciones tales como proponer tareas y trabajos a los estudiantes, compartir los criterios de evaluación de un examen, o llamar la atención a un estudiante o a un grupo de estudiantes que dificultan el normal funcionamiento de una clase (Hagenauer y Volet, 2012).

Existen otras situaciones específicas en la interacción profesor-estudiantes de gran carga emocional (Stough y Emmer, 1998), como las emociones generadas por el *feedback* evaluativo del profesor. Las situaciones en que el profesor proporciona este tipo de *feedback* a los estudiantes suelen ser emocionalmente exigentes y tensas, y a menudo provocan emociones negativas tales como irritación, ansiedad o ira.

Por supuesto, lo emocional no sólo emerge en situaciones educativas de riesgo, sino que también forma parte de tareas corrientes de enseñanza y aprendizaje, como la lectura conjunta de un texto (De Sixte y Sánchez, 2012). Una actividad docente de una profesora muy competente en esta tarea de aprendizaje consistió en proporcionar ayudas educativas cálidas, que tienen por objetivo promover procesos motivacionales y emocionales en los estudiantes, útiles para conseguir los objetivos específicos relacionados con la comprensión del texto escrito. Los resultados obtenidos confirman que la profesora promueve procesos motivacionales distintos según la complejidad de los distintos segmentos y fases de la tarea. En la fase de planificación promueve estados motivacionales de deseabilidad y viabilidad de la tarea, en la fase de realización facilita el mantenimiento del compromiso asumido, y en la fase final promueve los procesos de evaluación.

Todos los estudios revisados coinciden en señalar que el docente es, al mismo tiempo, constructor activo y receptor emocional de un determinado tipo de “clima del aula”. Algunas características afectivas que son muy importantes en la configuración del clima social del aula son el interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula, el grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de la interrelación continua, el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de clase, o la participación responsable y activa en el aula (Pérez, Ramos y López, 2010).

Todo ello se evidencia cuando se analiza la interacción educativa entre dos profesores y sus respectivas aulas, en las cuales surgen climas emocionales con sentimientos contrapuestos hacia la enseñanza y el aprendizaje de un dominio curricular específico

(Teixeira y Fleury, 2003). En una primera clase se constató una frecuencia muy alta de aparición de episodios emocionales positivos, mientras que en la segunda clase se anotó un número muy alto de episodios presididos por emociones negativas. Los autores afirmaron que estos episodios emocionalmente relevantes en ambas clases a lo largo del tiempo influyeron de manera determinante en los sentimientos y actitudes, positivas o negativas, del profesor hacia la clase, y de los estudiantes hacia el profesor, hacia el contenido curricular, y hacia la enseñanza de ese contenido curricular.

Más concretamente, se han identificado tres tipos de formas de actuación docente con influencias afectivas diferentes: a) Constantemente positiva y de apoyo al aprendizaje; b) Siempre negativa y sin soporte al aprendizaje; o c) Ambigua (Patrick, Turner, Meyer y Midgley, 2003). Las actuaciones de evitación, disruptivas y de engaño de los estudiantes eran casi idénticas en los contextos con un clima de aula negativo y ambiguo. En cambio, los climas con afectos positivos y consistentes incrementaban la motivación para aprender de los estudiantes.

En conjunto, las aportaciones anteriores reflejan el papel del profesor en algunos de los procesos de construcción social de las emociones y del clima emocional en clase. Creemos que los programas de desarrollo y formación de profesores deberían formar a los profesores sobre estas cuestiones, que tengan conocimiento sobre estos procesos, y que desarrollen competencias sobre la gestión emocional del aula. Ahora bien, y en la línea de los dos últimos estudios presentados, también sería deseable que además desarrollen competencias sobre el modo de gestionar los procesos emocionales desde la enseñanza para que promuevan un mayor aprendizaje de los estudiantes.

1.2.3. Los afectos docentes relacionados con aspectos culturales, sociales e institucionales

Las perspectivas socioculturales estiman que los sentimientos y las emociones de los profesores no deben ser concebidas únicamente como manifestaciones de un ser individual y único, por ejemplo de una persona “que se emociona” o de dos o más personas “que interactúan y expresan sentimientos entre sí”. Señalan que es imprescindible incorporar elementos contextuales, culturales y sociales, en la comprensión y explicación de la afectividad humana en contextos educativos.

El análisis cultural, social, o grupal de los afectos docentes puede resultar muy útil para describir situaciones tan diversas como, por ejemplo, contextos universitarios en donde se producen determinados incidentes críticos emocionalmente muy desestabilizantes para los profesores o los estudiantes, situaciones de colectivos de profesores involucrados en mejorar e innovar en su docencia, o climas de trabajo con mucha tensión que provocan insatisfacción y frustración entre los profesores.

Algunos aspectos que tienen que ver con la dimensión cultural pueden involucrar de una manera importante la afectividad de los profesores respecto a la docencia. Resulta una evidencia que las emociones intervienen de una manera importante en la toma de decisiones en el momento de intentar resolver los incidentes críticos que se producen en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural (Weise y Sánchez-Busqués, 2013), y que las emociones negativas de los profesores suponen un obstáculo en el desarrollo de la actividad docente y en hacer frente a la resolución de un incidente crítico.

Otros aspectos relacionados, a nivel general, con las transformaciones sociales de las instituciones educativas también tienen un impacto importante en configurar situaciones afectivas que afectan globalmente a todo el profesorado. Por ejemplo, una situación así se ha vivido en los últimos años en la docencia universitaria europea en relación con la enseñanza de competencias en el marco de los cambios producidos por el Espacio Europeo de Educación Superior. En este marco global de análisis, Ion y Cano (2012) mostraron hasta qué punto las universidades responden al reto de formar al profesorado para la evaluación de competencias, cuál es la posición y la oferta de las universidades al respecto, y cuál es la motivación y actitud de los profesores hacia este tipo de formación.

Por último, los afectos de la docencia también se enmarcan en determinadas situaciones institucionales, configuradas por factores tales como las políticas de innovación educativa, las normativas de gestión de la docencia, o los criterios de valoración, reconocimiento y promoción de la actividad del profesorado, entre otras muchas. Existen al menos tres factores que afectan de manera directa los sentimientos de los profesores: las demandas del lugar de trabajo, las constricciones de la universidad en el desarrollo de nuevas formas de llevar a cabo la docencia, y el tipo de interrelación con los colegas con los que se coordina e imparte la docencia (Cowie, 2011).

También se conoce bien el nexo entre el grado de exigencia emocional del lugar de trabajo docente en la educación superior y el estrés y los sentimientos negativos del profesor (Hagenauer y Volet, 2012). Para evitar la frustración y la desmotivación, se recomienda una adecuada gestión de las emociones y una mejora de las condiciones de trabajo. Se parte de la idea que únicamente un profesor satisfecho con su trabajo tendrá éxito en su enseñanza y conseguirá un aprendizaje efectivo de sus estudiantes en clase.

Desde esta perspectiva sociocultural, posiblemente la mejor forma de promover la formación del profesorado sea incorporar nuevos contenidos, que tengan que ver con la gestión de los afectos de colectivos y grupos de profesores. Estos contenidos deberían ayudar a que los participantes desarrollasen competencias que les permitiesen impulsar las mejores condiciones posibles para promover contextos emocionalmente saludables, motivadores y estimuladores que facilitasen una mejora docente continua del profesorado. Estas competencias también podrían ser útiles para directores de proyectos de innovación docente que requiriesen la contribución de un equipo de trabajo, en el cual también participe el profesorado.

Hasta aquí hemos comentado los resultados de una muestra amplia de estudios que se han centrado en examinar algún aspecto de la dimensión afectiva de la docencia. También hemos ido indicando qué aspectos de estos conocimientos deberían transformarse en contenidos y competencias susceptibles de ser incluidas en los cursos de formación docente para profesores. Creemos que hemos puesto de manifiesto la gran presencia que tienen las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, y hemos justificado suficientemente la inclusión de este aspecto en los procesos de formación de los profesores, a tres niveles. Hemos aportado muestras de cómo operan las emociones a nivel individual, en la enseñanza y el aprendizaje, y de cómo las emociones situadas contextualmente se pueden transformar en sentimientos docentes. También hemos mostrado ejemplos de cómo estas emociones se pueden transformar en “climas emocionales en el aula” y en sentimientos del profesor a través de periodos largos de interacción educativa y social en el aula. Y también hemos puesto de manifiesto algunos

factores sociales, culturales o institucionales que enmarcan la aparición de determinados tipos de emociones y sentimientos en colectivos educativos.

La formación de docentes también afecta y queda afectada por los afectos de los profesores participantes en los procesos de formación. Seguidamente expondremos algunos estudios que se han dedicado a examinar estas emociones y sentimientos.

2. La dimensión afectiva en la formación psicoeducativa docente

Los estudios realizados hasta la fecha en relación con la dimensión afectiva en la formación docente se pueden agrupar alrededor de tres focos temáticos: a) En los procesos de formación para la innovación docente; b) En los procesos de formación basados en la reflexión sobre la enseñanza; y c) En la formación docente en el marco de una reforma educativa.

2.1. Los afectos como resultado de los procesos de formación de los profesores para la innovación docente

Los tres tipos de investigaciones que seguidamente se presentan ponen de manifiesto la relación existente entre las características del curso de formación (p.e., objetivos, contenidos o metodología formativa) y los sentimientos reportados por los profesores al finalizar la formación. Los tres estudios coinciden en afirmar que los profesores que poseen las mismas concepciones sobre enseñar y aprender que los contenidos o la metodología utilizada en la formación tienden a valorar la propuesta formativa con emociones positivas, y los que poseen concepciones divergentes valoran el curso con emociones neutras o negativas.

Existen varias evidencias que relacionan el enfoque de un curso de formación que promueve la innovación docente con la valoración emocional del mismo por parte de los participantes (Badia y Monereo, 2004). Un curso sobre el modo de implementar la enseñanza estratégica en las aulas, dirigido a un grupo de profesores de educación preuniversitaria, adoptó un enfoque formativo preconstructivo, centrado en el contenido, en donde predominaron actividades de transmisión de contenidos académicos, clarificación de dudas de contenido, y aplicación del contenido académico al diseño de actividades de enseñanza. Los profesores participantes valoraron algunos aspectos emocionales de la formación por medio de un diferencial semántico. Respecto a los sentimientos positivos, se valoró globalmente que el curso había sido más bien útil, valioso, optimista y profundo. Contrariamente, a nivel negativo se valoró que había sido más bien lento, largo, teórico y difícil. Los profesores participantes que demostraron una mayor apropiación de los contenidos del curso valoraron el curso de forma emocionalmente más positiva.

Unas valoraciones emocionales similares se produjeron en procesos de formación que realizaron un grupo amplio de profesores universitarios para implementar la enseñanza centrada en el aprendizaje (Postareff y Lindblom-Ylänne, 2011). En conjunto, la propuesta formativa tuvo como finalidad aportar a los profesores dos tipos de

conocimientos: a) conocimiento de diseño instruccional: planificación, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en sus cursos de la universidad; y b) conocimiento instruccional, formado por los principios teóricos generales del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior, principalmente dirigidos a capacitar a los profesores en la adopción de enfoques de enseñanza centrados en los estudiantes y su aprendizaje.

Los profesores participantes describieron su enseñanza y la experiencia formativa en la cual habían participado de manera muy diferente según su *perfil conceptual docente*, que adoptó cuatro formas: a) claramente centrado en el aprendizaje; b) con una tendencia a centrarse en el aprendizaje, c) un perfil mixto, centrado en el contenido y en el aprendizaje, y d) centrado en el contenido.

La mayoría de los participantes con un perfil docente claramente centrado en el aprendizaje expresaron sentimientos de entusiasmo y placer hacia la docencia, se sintieron a gusto con su tarea docente y revelaron sentimientos de empatía hacia los estudiantes. De igual modo, valoraron de manera muy positiva la experiencia formativa, declararon que su identidad como docente había cambiado, y manifestaron que con la formación habían aprendido a disfrutar con la enseñanza. La mayoría de los profesores con una tendencia a centrarse en el aprendizaje manifestaron placer y entusiasmo hacia la docencia, y valoraron que con su participación en la formación había aumentado su confianza en la enseñanza y se sintieron estimulados a aplicar métodos de enseñanza diferentes. Algunos de ellos se sintieron confundidos porque estimaron que sus habilidades docentes no eran tan altas como creían antes de la formación.

Contrariamente, los docentes con un perfil mixto, que combinó aspectos de la enseñanza centrada en el contenido y centrada en el aprendizaje, no describieron emociones relacionadas con la enseñanza, y apenas realizaron valoraciones sobre los cursos de formación. Únicamente algunos profesores manifestaron que la formación fue inspiradora, pero que aún no habían cambiado su estilo de enseñanza. Finalmente, algunos de los profesores con un perfil docente centrado en el contenido manifestaron únicamente que la docencia no es su pasión, que su foco de actividad como profesores es la investigación, y sólo alguno de ellos declaró que la formación no fue muy útil.

También parece ser una evidencia que los sentimientos de confusión y ansiedad suelen acompañar los procesos de formación e innovación docente de los profesores de educación superior cuando se usan actividades formativas diversas (Martin y Lueckenhause, 2005). Más en concreto, existe una relación compleja entre las modalidades de formación (proyectos colaborativos grupales, tutoría recíproca en parejas, y aprendizaje informal en el lugar de trabajo), las actividades formativas concretas (por ejemplo, experimentar, considerar sus propias prácticas docentes, u obtener ideas de los colegas) y los cambios en los conocimientos, las creencias (incluyendo las emociones) y las prácticas docentes de los profesores (Bakkenes, Vermunt y Wubbels, 2010).

Como resultado de participar en las experiencias de formación docente, los profesores manifiestan cambios en sus sentimientos sobre la docencia, tanto positivos (orgullo, satisfacción, felicidad, esperanza, coraje), negativos (enfado, indignación, conmoción, miedo, preocupación o incertidumbre), o de ambos tipos, pero relacionados con la sorpresa. Tiene sentido analizar la sorpresa separadamente puesto que fue causada por experiencias, sucesos o hechos inesperados, fruto del propio proceso de innovación

educativa. Algunas situaciones de sorpresa produjeron sentimientos positivos (felicidad o esperanza) y otras, sentimientos negativos (conmoción o preocupación).

Respecto a las modalidades de formación, cabría destacar especialmente que la mayoría de los sentimientos negativos se relacionaron con el “aprendizaje informal en el lugar de trabajo”. Algunas actividades de aprendizaje, tales como “Experimentar” u “Obtener ideas de los colegas”, están asociadas con sentimientos positivos, mientras que la actividad “Vivir un incidente inesperado” está asociada con la sorpresa y, como ya hemos comentado, con sentimientos positivos y negativos. Los sentimientos de sorpresa se originaron principalmente por las actividades de aprendizaje tales como “Experimentar” y “Vivir un incidente inesperado”.

2.2. Los afectos en los procesos de formación basados en la reflexión sobre la enseñanza

Las siguientes contribuciones ejemplifican diversas relaciones existentes entre los procesos de reflexión y formación del profesorado y los afectos. Algunas de ellas se producen en el campo de la formación inicial del profesorado. En la primera, el resultado del proceso reflexivo es un conjunto de preocupaciones afectivas que poseen un grupo de futuros profesores. En la segunda, se ilustra cómo unos esquemas cognitivo-afectivos del profesor funcionan como dispositivos que pueden dificultar el cambio conceptual cuando está realizando un proceso sistemático de reflexión sobre su docencia.

Un grupo de estudiantes que participaban en los estudios universitarios de formación inicial de profesores reflexionaron sobre sus preocupaciones afectivas sobre su futura profesión (Shoffner, 2009). Globalmente, los estudiantes señalaron sus preocupaciones teniendo en cuenta su experiencia como estudiantes y lo que ellos consideraron que era un modelo de referencia de la enseñanza.

Los futuros profesores señalaron tres tipos de preocupaciones en su futura docencia. La primera preocupación fue el establecimiento de relaciones positivas entre el profesor y los estudiantes. Creían que el profesor debe construir una relación confortable con los estudiantes para aumentar su motivación, la disposición y el deseo de aprender. La segunda inquietud afectiva se focalizó en el modo de conseguir un aprendizaje significativo en el aula, y para conseguirlo daban mucho valor al uso competente de determinados enfoques pedagógicos y técnicas instruccionales. Y la tercera preocupación se centró en el modo de desarrollar su trayectoria profesional como profesores, y las supuestas implicaciones personales que ello puede conllevar.

Los afectos también influyen en los propios procesos de reflexión de los profesores sobre la enseñanza, puesto que no sólo involucran aspectos cognitivos, sino también mecanismos afectivos que actúan como resistencias que obstaculizan el cambio conceptual sobre el modo de enseñar (Pennington, 1996). Cuando los profesores reflexionan sobre su enseñanza con el objetivo de substituir un enfoque transmisivo por un enfoque más constructivo, las emociones y sentimientos actúan junto con los pensamientos como marcos interpretativos y evaluativos mediante los cuales el profesor valora la adquisición de nuevo conocimiento, la necesidad de un cambio conceptual y la introducción de cambios en la práctica docente. Por ejemplo, un buen punto de partida para el cambio docente puede ocurrir cuando un profesor está convencido que la

instrucción directa es el mejor modo de enseñar, pero se siente incómodo, preocupado y enfadado por qué se da cuenta que sus alumnos no aprenden lo esperado.

Estas resistencias del profesor pueden superarse utilizando ciclos de cambio mediante la propuesta de reflexión docente de Grimmer, Mackinnon, Erickson y Riecken (1990), formada por tres niveles de reflexión sobre la enseñanza, que producen cambios progresivamente más profundos. El primer nivel consiste en la aplicación mecánica de conocimiento de teorías educativas o resultados de investigación a la práctica educativa. El segundo nivel se basa en el análisis y elección de métodos de enseñanza adecuados que compiten entre sí, derivados del conocimiento académico, pero adaptándolos a las condiciones de un contexto educativo determinado. En el tercer nivel, el profesor reflexiona reorganizando o reconstruyendo el conocimiento disponible sobre la experiencia de enseñar en el aula, utilizando el conocimiento del contexto educativo y la aplicación práctica del conocimiento personal. En cada nivel de reflexión los afectos operan como moduladores de los procesos reflexivos, favoreciendo o frenando los cambios del profesor.

2.3. Los afectos en la formación docente en el marco de una reforma educativa

Resulta una constatación generalizada que las reformas educativas tienen un impacto emocional importante en el profesorado (Kelchtermans, 2005). Las emociones que los profesores sienten han de entenderse teniendo presente que la vulnerabilidad es una condición estructural del trabajo de docente. Esta vulnerabilidad profesional puede explicar el sentido dinámico que debe adquirir la identidad del profesor cuando se enfrenta a la resolución de los problemas planteados por reformas educativas.

El impacto emocional de las reformas educativas queda modulado por el contexto profesional del profesor, según variables como la edad, la biografía, y las condiciones estructurales y culturales de trabajo de cada profesor. Las reformas educativas que incluyen creencias prescriptivas o normativas sobre el significado de una enseñanza de calidad, provocan en los profesores sentimientos intensos de aceptación o rechazo y acciones reactivas o proactivas ante el cambio. La reacción emocional del profesor refleja el hecho de que su propia identidad como docente ya incorpora un determinado modelo de lo que significa una enseñanza de calidad.

La formación del profesorado puede contribuir a restaurar la identidad de unos profesores inmersos en una reforma educativa si es capaz de cambiar el sentido las emociones de los profesores asociadas a este proceso de *reconstrucción identitaria docente* (Darby, 2008). En el análisis de una experiencia de este tipo, unos profesores de educación preuniversitaria expresaron su temor inicial a cambiar ante la aplicación de una reforma educativa que cuestionaba sus métodos de enseñanza. Ante estas resistencias, los formadores, un equipo de profesores universitarios, trabajaron con los profesores ayudándoles en dos frentes: a) Mejorar su autoconcepto y autoestima, su percepción del proceso de cambio, su motivación por el trabajo docente, y su perspectiva futura como profesionales, y b) Mejorar su enseñanza por medio de la formación en nuevos métodos didácticos.

La aplicación a su práctica docente de estas nuevas formas de enseñar produjo cambios positivos y satisfactorios en el rendimiento de los estudiantes. Esta experiencia modificó la percepción de los profesores sobre sus anteriores formas de enseñar, que ahora consideraban menos eficaces. El éxito de los nuevos métodos de enseñanza y la mejora en el rendimiento de los estudiantes permitió cambiar la incertidumbre y el sufrimiento inicial de los profesores por sentimientos de orgullo y satisfacción.

3. Reflexiones finales sobre la dimensión afectiva de la formación del profesorado

En los dos apartados anteriores hemos realizado una revisión del contenido de un conjunto amplio de trabajos relevantes sobre los afectos en la educación, que han centrado su foco de análisis en los afectos en la docencia y en la formación psicoeducativa de los profesores. Como resultado de esta revisión emergen algunas reflexiones finales sobre los afectos y la educación que, a nuestro entender, deberían tener un impacto importante en la formación del profesorado.

En primer lugar y como primera evidencia, creemos que el análisis de los afectos en la docencia y en la formación de los profesores debe considerarse un campo específico de estudio, aún en crecimiento pero con un indudable interés futuro. Aunque aún existe una cantidad limitada de investigaciones, la variedad, rigor y relevancia de los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto la gran influencia del papel de los sentimientos y las emociones en la motivación del profesor, en su forma de pensar y aplicar la enseñanza, y en los procesos de cambio de su propio conocimiento y de sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, se ha evidenciado la existencia de tres corrientes psicológicas que estudian este campo. Las tres aportan marcos conceptuales y metodológicos distintos en el estudio de las emociones en la enseñanza y en la formación de profesores. Creemos que resulta muy difícil conciliar las tres perspectivas en propuestas integradoras de investigación sobre la temática. Por ejemplo, por citar dos posturas teóricas significativas y antagónicas, resulta muy difícil interrelacionar corrientes que consideran las emociones un fenómeno básicamente individual y de naturaleza neurocognitiva (Damasio, 1994), con otras que entienden las emociones como un hecho sustancialmente social y discursivo (Edwards, 1999). No obstante, creemos que sí es posible hacer dialogar los resultados de estas investigaciones, aún asumiendo que las tres investigan niveles explicativos diferentes de una misma realidad. Sin duda, este diálogo favorecería una mayor y más amplia comprensión de los afectos y la enseñanza, y sería muy útil en el campo aplicado de la docencia y la formación de docentes.

A pesar de la existencia real de esta diversidad de aproximaciones conceptuales, hemos constatado que la perspectiva individual-cognitiva continúa teniendo un peso muy relevante en el campo de estudio de las emociones y la educación. Dicha perspectiva se basa en la creación de teorías y modelos psicológicos generales de funcionamiento cognitivo humano, sin distinguir contextos específicos. También se ha comprobado la escasez de teorías y modelos estrictamente elaborados desde la psicología de la educación como disciplina de naturaleza aplicada, que estén focalizados en el estudio del papel de los afectos en los profesores de enseñanza, aprendizaje y formación de profesores. Creemos que en el futuro debería ser un reto para la investigación educativa abordar más a fondo el análisis de este aspecto desde contribuciones netamente psicoeducativas.

En tercer lugar, y desde una perspectiva individual/subjetiva, una gran cantidad de investigaciones revisadas resaltan la estrecha relación existente entre la dimensión emocional, la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional del docente. También desde una perspectiva interactiva/social se subraya que los afectos son un aspecto integrante de la actuación docente o, mejor dicho, de la interacción entre el profesor y los estudiantes. Creemos que ambos tipos de aportaciones refuerzan el uso de constructos teóricos de orden superior, más inclusivos, que posibiliten una explicación más interrelacionada entre, por un lado, la motivación, la cognición y la emoción del profesor, y por el otro entre la perspectiva individual y la perspectiva social. Consideramos que la noción de “identidad docente del profesor” cumple ambos requerimientos (Monereo y Badia, 2011).

El cuarto aspecto que creemos que debe ser subrayado tiene que ver con la inclusión de la autoregulación emocional dentro del currículum inicial de formación del profesorado. La inteligencia emocional es un concepto que poco a poco se va abriendo camino dentro de la educación (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Así mismo, en la mayoría de los currículos europeos se hace alusión explícita a las competencias emocionales como parte de las competencias docentes (López-Goñi y Goñi, 2012). Sin embargo, creemos que aún prevalece una concepción de la autoregulación emocional del profesor demasiado vinculada a la gestión de la clase, la disciplina y el control de las emociones negativas (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009). A nuestro entender, también debería enfocarse a conocer mejor cómo el profesor debe regular sus propias emociones en la enseñanza para influir en las condiciones contextuales, y también en los procesos y en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (De Sixte y Sánchez, 2012).

Y finalmente, junto con otros autores (Monereo, Weise y Álvarez, 2013) constatamos la gran escasez de propuestas de modelos y métodos de formación del profesorado que tengan en cuenta la dimensión afectiva de la docencia, bien como contenido que forme parte del temario de la formación, o bien como objetivo de la propia formación, dirigida a producir cambios en las estrategias de autoregulación emocional de los participantes. Por ello, consideramos una necesidad el diseño de ofertas y formatos innovadores de formación permanente del profesorado que respondan a dos retos. El primer reto consiste en conseguir formar sobre los aspectos emocionales de la docencia, como contenido formativo. Y el segundo reto supone tener en cuenta el aspecto emocional del profesor que se está formando también en los cursos de formación.

Como se constatará en la segunda parte de esta obra, el uso de sistemas alternativos de formación del profesorado que parten del análisis de incidentes críticos en su docencia (Monereo, Weise y Álvarez, 2013) y que se basan en métodos y procesos diferenciados de reflexión sistemática del profesorado sobre su actuación docente (Marcos, Sánchez y Tillema, 2011) empiezan a ser una realidad en la formación del profesorado universitario.

4. Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). University teachers' affective dimension about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1).
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., y Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Conway, P. F., y Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon books.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Day, C., y Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496.
- Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), 271-291.
- Grimmet, P. P., Mackinnon, A. M., Erickson, G. L. y Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. En R. T. Clift, W. R. Houston y M. C. Pugach (eds), *Encouraging Reflective Practice in Education. An analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New York: Teachers College Press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Hagenauer, G., y Volet, S. (2012). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 1, 1-23.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. y Bunuan, R. (2010) Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hoy, A. W. (2013). A Reflection on the Place of Emotion in Teaching and Teacher Education. *Advances in Research on Teaching*, 18, 255-270.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currícula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Marcos, J. M., Sánchez, E. y Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Markus, H. R., y Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior. En S. Kitayama y H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 89-130). Washington, DC: APA.
- Martin, E., y Lueckenhausen, G. (2005) How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49(3), 389-412.
- Monereo, C. M., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (pp. 59-77). Madrid: Narcea.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Op't Eynde, P. y Turner, J. E. (2006). Focusing on the complexity of emotion issues in academic learning: A dynamical component systems approach. *Educational Psychology Review*, 18(4), 361-376.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 437-454.
- Patrick, J., Turner, J. C., Meyer, D. K., y Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521-1558.
- Pennington, M. C. (1996). The "cognitive-affective filter" in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change. *System*, 24(3), 337-350.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813.
- Postareff, L., S. Lindblom-Ylänne y A. Nevgi. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 57-71.
- Powell, W. y Powell, O. K. (2010). *Becoming an emotionally intelligent teacher*. California: Corwin.

- Ria, L., Seve, C., Saury, J., Theureau, J. y Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270.
- Sadler, I. (2009). Emotions in higher education teacher development: The role of confidence upon the approach to teaching. *Paper presented at the biannual international meeting for the European Association for Learning and Instruction (EARLI)*, August 25-29, in Amsterdam, the Netherlands.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. En A. S. R. Manstead, N. Frijda, y A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 136-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P. y Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. En P. A. Schutz, y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 195-212). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Schutz, P. A. y Pekrun, R. (2007). *Emotions in education*. San Diego, California: Academic.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 783-789.
- Stough, L. M. y Emmer, E. T. (1998). Teachers' emotions and test feedback. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2), 341-361.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. y Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.
- Sutton, R. E. y 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.
- Teixeira, F. y Fleury, E. (2003). How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1095-1110.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- Van Veen, K., y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Vloet, K. (2009) Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. En M. Kuijpers y F. Meijers (Eds) *Career learning. Research and practice in education* (pp. 69-84). Hertogenbosch, The Netherlands: Euro-guidance.
- Vloet, K., y van Swet, J. (2010). "I can only learn in dialogue!" Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.
- Weise, C. y Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura & Educación*, (25), 4.
- Zhang, Q. y Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.