



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile

Bächler Silva, Rodolfo; Meza Fernández, Sandra; Mendoza, Laura; Poblete Christie, Octavio Gabriel

Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 39, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775005>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>

Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile

Rodolfo Bächler Silva rodolfo.bachler@umayor.cl

Universidad Mayor, Chile

Sandra Meza Fernández smeza@uchile.cl

Universidad de Chile, Chile

Laura Mendoza lauramendozad@gmail.com

Ilustre Municipalidad de Pudahuel, Chile

Octavio Gabriel Poblete Christie octavio.poblete@upla.cl

Universidad de Playa Ancha, Chile

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 39, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 26 Septiembre 2019
Aprobación: 26 Febrero 2020

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775005>

Resumen: Entre los aspectos mas relevantes relacionados con el mejoramiento de la formación inicial docente se encuentra la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje. Mediante el presente trabajo, se evaluaron las características de la formación emocional inicial docente en una muestra de cuatro carreras de educación básica de universidades pertenecientes al Consejo de Universidades Estatales de Chile. Se consideraron los siguientes niveles de evaluación: "Nivel Central" correspondiente a las percepciones de los estudiantes sobre la formación recibida; "Nivel Intermedio", compuesto por las concepciones implícitas de los formadores de docentes acerca del rol de las emociones en los procesos educativos; "Nivel Externo", correspondiente al análisis de los principales documentos de las carreras. El proceso de evaluación contempló una serie de dimensiones y criterios de análisis predefinidos en base a estudios previos relacionados con el tema. Se identificaron los siguientes perfiles, ordenados desde el más simple al más complejo según el modo de consideración de las emociones durante la formación: "La ausencia de un enfoque de formación emocional inicial docente"; "Las emociones como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje" y "Las emociones como centro de la Formación Emocional Inicial Docente". Se describen las características específicas de cada perfil y se concluye destacando, en general, la pertinencia de los niveles de análisis y dimensiones considerados en la evaluación, pero planteando además, algunas recomendaciones para su mejoramiento a través de estudios futuros.

Palabras clave: Formación Inicial Docente; emociones; enseñanza; aprendizaje.

Abstract: The emotional dimension of teaching and learning is one of the most relevant aspects of improving initial teacher training. This study assessed the characteristics of emotional education in the initial teacher training in a sample of four basic education courses in universities that belong to the Council of State Universities of Chile. The following levels of assessment were considered: "Central level", corresponding to student perceptions of the training received; "Intermediate level", based on the implicit conceptions of teacher trainers regarding the role of emotions in educational processes; "External level", corresponding to the analysis of the main documents of the degree courses. The evaluation process considered a series of predefined dimensions and criteria of analysis based on previous studies related to the subject. The following profiles were identified, organized from the simplest to the most complex according to the way in which emotions are considered during training: "The absence of an initial teacher emotional training approach"; "Emotions as a context of the teaching and learning processes" and "Emotions as a center of Initial Teacher Emotional Training. The specific characteristics of each profile are described in the study. As a general conclusion, the study emphasizes the relevance of the levels of analysis and dimensions considered in

the evaluation, but also makes some recommendations for improvement through future studies.

Keywords: Teacher Initial Training; emotions; teaching; learning.

1. INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación inicial docente (en adelante FID) constituye un tema prioritario para mejorar la calidad del sistema educacional en Chile. Como demuestran Barber y Mourshed (2007), la diferencia entre un buen y un mal profesor tiene consecuencias significativas en términos de los logros de aprendizaje que alcanzarán sus estudiantes (ver también Harris y Sass, 2011). Esta es la razón por la cual, durante los últimos años viene implementándose en nuestro país una serie de políticas que modifican la formación inicial docente (Ávalos, 2016). No obstante, ninguna de las iniciativas hasta ahora desarrolladas se encuentra directamente enfocada a tratar el componente emocional de la FID. La anterior es una situación que resulta sorprendente, si se considera el extenso caudal de estudios que durante los últimos años ha puesto de relieve el rol de los afectos sobre la interacción humana en general (Poblete y Bächler, 2016), y sobre las prácticas docentes en particular (Atkinson y Claxton, 2002; Chang, 2009; Fried, Mansield y Dobozy, 2015; Pekrun, 2005; Sutton y Wheatley, 2003). Se trata de conocimientos que relevan la urgente necesidad de incorporar las emociones en la formación inicial de profesores y profesoras (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Sin embargo, analizada desde otro punto de vista, la carencia que existe en nuestro país respecto de la formación emocional inicial docente, esta no parece finalmente tan inesperada, ya que, al parecer, en el mundo existe una escasa formación en emociones para los estudiantes de pedagogía (Bueno, Teruel y Valero, 2005). Lo anterior no contradice el hecho de que, por cierto, cualquier proceso de formación incluye siempre una dimensión emocional implícita (Beard, Clegg, y Smith, 2007; Cotterall, 2013; López-Goñi y Goñi-Zabala, 2012), dado el carácter humano de dicho proceso. Por esta razón, que en un programa de formación inicial docente no se encuentre abordada explícitamente la dimensión emocional, aquello significa que tal programa no promueva implícitamente alguna perspectiva sobre este tema, aún cuando esta sea la negación del valor de las emociones sobre los procesos educativos. Este hecho implica que, si lo que se busca es evaluar las características que presenta la formación emocional inicial docente (en adelante FEID), sería un error considerar únicamente programas que cuenten con acciones destinadas explícitamente a tales fines.

¿Cuál es la situación de la FEID que reciben los estudiantes de pedagogía en Chile?

Por el momento no puede darse una respuesta concluyente a la interrogante anterior puesto que, a excepción de estudios específicos, acotados al examen de las emociones que se producen en el aula universitaria (Delgado, Geisse y Barrientos, 2003; Ibáñez, 2002), o investigaciones que se enfocan en la evaluación de programas explícitos

y específicos de educación emocional (Sánchez, 2019), no existen en nuestro país, investigaciones que se hayan abocado a la tarea de evaluar las características de la FEID que reciben los futuros pedagogos, como sí se ha hecho en algunos otros lugares del mundo. Dichas investigaciones podrían constituir un punto de partida para analizar las características de la FEID en Chile, sin embargo, aparte de ser escasos, tales trabajos presentan varias limitantes que llevan a no considerarlos como un antecedente para la realización del presente estudio. La primera de tales limitantes, es que tales investigaciones han sido realizadas, principalmente, desde la perspectiva de la inteligencia emocional (en adelante IE) (Palomera et al., 2008; Peñalva, López Goñi y Landa González, 2013), un enfoque que se ha transformado en el modo hegemónico de concebir el rol de las emociones en la educación (Menéndez, 2018). Lo anterior ocurre a pesar de que la IE es un paradigma que ha recibido importantes críticas desde el campo de la investigación especializada en emociones (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000; Manrique, 2015), así como desde el frente educativo propiamente tal (Penalva, 2009). Además, la IE corresponde a una teoría que trata, en el mejor de los casos, acerca del control o manejo cognitivo de las emociones, más que sobre la comprensión de dichos estados en sí mismos. Esta última característica posiciona a dichas investigaciones sobre un trasfondo de “dualismo cognitivo-emocional” que parece inadecuado como perspectiva para orientar este estudio, dado el amplio abanico de investigaciones que refieren la existencia de una estrecha integración emocional-cognitiva en el cerebro (Duncan y Barrett, 2007; Gu, Liu, Van Dam, Patrick, y Fan, 2012; Pessoa, 2013), en la mente (Horgan y Tienison, 2002; Bächler, 2019) y en el campo educativo (Hargreaves, 1998). En segundo lugar, es necesario considerar que las investigaciones sobre este tema, suelen llevarse a cabo considerando el impacto de las emociones sobre el bienestar de los docentes y alumnos, y en el mejor de los casos, sobre el aprendizaje de actitudes (ver, por ejemplo, Cohen, 2006; Pérez, Filella, Soldevila, Fondevila y Núria, 2013), dejando de lado la relación de las emociones con el aprendizaje de los contenidos verbales del currículum. Este es un hecho preocupante, puesto que más allá de cualquier reparo que pudiera compartirse sobre el tema, los aprendizajes verbales del currículum, tales como las matemáticas o el lenguaje, son, finalmente, los contenidos que estructuran nuestro sistema escolar. Por esta razón, cualquier evaluación que se haga de la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje, que pretenda insertarse en el “corazón” del sistema educativo, debe considerar dichos contenidos de aprendizaje.

En la vereda de enfrente, existe una propuesta que considera la FEID de una forma más compleja e integradora que el modelo de la IE. Sin embargo, se trata, por ahora, de un estudio que se ubica en el terreno teórico sin haberse evaluado su eventual presencia en el currículum de formación inicial docente. Dicho tipo de propuesta (Kelchtermans y Deketelaere, 2016), más que concebir “las emociones” como estados discretos, como en el caso de la IE, se refiere a la dimensión emocional de la formación inicial docente, dando cuenta con este concepto, de un

aspecto de la FID que remite a la experiencia emocional en un sentido amplio y “fluido”. Además, este tipo de enfoque, más integrador, se caracteriza por considerar la dimensión emocional de la formación inicial de forma estrechamente conectada con los procesos de construcción de la identidad docente (Akkerman y Meijer, 2011; Darby, 2008; Lansky, 2005) la biografía escolar de los futuros profesores y profesoras (Alliaud, 2004; Day y Gu, 2012; Marcelo, 2009) y las creencias que ellos mantienen acerca de los procesos educativos (Garritz, 2014; Luft y Roehring, 2007; Pérez, 2004).

Recapitulando, no se cuenta, por el momento, con referentes empíricos ni teóricos que parezcan adecuados como para formular hipótesis respecto de las características que pudiera tener la FEID en Chile. No obstante esta carencia, existen datos relacionados con este tema que pueden considerarse para comenzar a plantear algunas aristas de este problema. Con este objetivo, se analizan a continuación, antecedentes referidos a las formas de entender las emociones en la cultura occidental, así como un estudio alusivo a las creencias que mantienen los docentes chilenos sobre el rol de las emociones en los procesos educativos.

Prevalencia del dualismo emocional-cognitivo en la cultura occidental

En la cultura occidental predomina una cosmovisión dualista que separa la mente del cuerpo (Claxton, 2005). Esta perspectiva hunde sus raíces en la tradición platónica, así como en el propio cristianismo y tiene su expresión más potente en el pensamiento del filósofo René Descartes (Bächler, 2014; Berman, 1987). Se trata de un enfoque que se ha mantenido relativamente constante durante el transcurso de la historia de la filosofía (Casado y Colomo, 2006) y cuya preeminencia, durante el siglo recién pasado, puede observarse en el surgimiento de la metáfora computacional de la mente (Searle, 1996). Bajo esta perspectiva, el conocer es considerado como un proceso aséptico y frío, que se realiza en la “cabeza” y sobre el cual el cuerpo, en tanto soporte de la experiencia, no juega un rol relevante (Varela, 2000). Así, por ejemplo, en un estudio sobre concepciones de emociones realizado en Estados Unidos, se concluyó que la principal característica con la cual los entrevistados identificaban el “ser emocional”, era con la irracionalidad, entendida como una incapacidad para pensar claramente (Parrot, 1995). Dicho estudio ilustra la dicotomía presente en nuestra cultura en relación con los procesos afectivos y cognitivos y corresponde a una concepción que privilegia el pensamiento de tipo analítico, basado en reglas lógicas y procesos de categorización, por sobre la percepción holística e intuitiva de la realidad (Nisbett, Peng, Choi y Norenzayan, 2001). Este marco psico-cultural parece tener, en el ámbito educativo, un relejo directo en las creencias que mantienen nuestros docentes acerca del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se examina en el siguiente apartado.

Concepciones docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Recientemente, se han investigado las concepciones que tienen los educadores de nuestro país respecto de las relaciones entre las emociones

y la enseñanza y aprendizaje (Bächler y Pozo, 2016; Bächler, Pozo y Scheuer 2018). Dicha investigación identificó que las perspectivas docentes se organizaban en tres concepciones. La primera, denominada “Reduccionismo conductual” (RC), se caracteriza por una inadecuada comprensión de los afectos como estados mentales, asimilándose las emociones a sus comportamientos asociados sin relacionar emociones y procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes que participan de este enfoque actúan de una forma similar a lo que ocurre con los niños, creyendo que tener pena es llorar y estar alegre es reír (Pons, Harris y De Rosnay, 2000). La segunda perspectiva, denominada “Influencia de las emociones en la cognición” (IDEC), consiste en una concepción desde la cual se comprende el carácter mental de las emociones y se identifican, por lo mismo, relaciones entre los afectos y todo tipo de aprendizajes. Por otra parte, esta concepción fue caracterizada bajo el lema “las emociones como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, enfatizándose con ello el hecho de que, desde esta perspectiva, los afectos influyen o condicionan la enseñanza y el aprendizaje, al igual como lo hacen otros aspectos contextuales, tales como la temperatura o el número de estudiantes en la sala de clases, por ejemplo. Además, desde este enfoque, las relaciones existentes entre las emociones y el proceso educativo quedan reducidas a la valencia de las primeras, de una forma similar al punto de vista mantenido por la corriente psicológica conocida como “psicología positiva” (Stout, 2000). De esta forma, se considera que si una emoción es experimentada como placentera, entonces será siempre un elemento favorecedor del aprendizaje. Por el contrario, si la vivencia de un efecto es desagradable, entonces es concebido como un obstáculo para enseñar y aprender.

Por otra parte, más allá de las diferencias específicas entre las dos concepciones anteriormente descritas, ambas comparten el hecho de estar sustentadas en un dualismo entre las emociones y los procesos cognitivos. Esta particularidad solo varió en la última concepción identificada, denominada “Integración emocional-cognitiva” (IEC). Se trata de una concepción que no establece diferencias ontológicas substantivas entre procesos afectivos y cognitivos de una forma que resulta coherente con una serie de hallazgos obtenidos recientemente en el campo de las neurociencias que refieren una estrecha relación entre procesos afectivos y cognitivos en el cerebro (Duncan y Barrett, 2007; Gu et al., 2012; Pessoa, 2013). Desde este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje pueden ser entendidos como procesos que se inician bajo la forma de estados emocionales, los cuales son transformados posteriormente en representaciones simbólicas de una forma que guarda cierta relación con los llamados enfoques construccionistas de la mente (Barret y Russell, 2015). Respecto de esto último, se trata de teorías que conciben la existencia de estados afectivo nucleares, los cuales, al ser conceptualizados, dan origen a estados mentales más complejos. Siguiendo una línea similar a la de dicho enfoque, desde esta perspectiva, las emociones son concebidas como el centro (y no como el contexto) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se concibe que todo proceso

educativo tiene su inicio en experiencias emocionales, las cuales pueden, eventualmente, ser transformadas en aprendizajes explícitos (Bächler, 2019).

Por otra parte, algunos hallazgos obtenidos en estudios referidos a concepciones, muestran que los docentes novatos no resultarían suficientemente impactados por la formación universitaria, en el sentido de avanzar hacia la adopción de concepciones más complejas que aquellas que traían como parte de su experiencia previa a los estudios profesionales (por ejemplo, Pirtillä-Backman y Kajanne, 2001). No se trata de que los estudiantes de pedagogía no adquieran conocimientos y técnicas acerca de distintas cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje como resultado de su instrucción profesional. El problema es que en un nivel más profundo que el de los conocimientos declarativos (Arbuthnott, 2005; Pozo, 2008), las representaciones implícitas (Ramachandran y Blakeslee, 1999) que los estudiantes de pedagogía traen como el resultado de sus historias de vida, parecen no modificarse durante la formación universitaria. Cambiar estas concepciones, en el sentido de avanzar hacia posiciones más integradoras de la relación emoción-cognición, implicaría, por tanto, diseñar dispositivos didácticos específicos, lo cual sugiere la urgente necesidad de estudiar, primero, las características actuales de la FEID que se entrega a los estudiantes de pedagogía de nuestro país. Contar en esta información permitiría que el diseño final e implementación de una eventual política sobre este tema se realizase teniendo en consideración las prácticas y significados que los diferentes agentes educativos otorgan a este tipo de formación. Lo anterior resulta clave puesto que la experiencia de investigación demuestra que ninguna innovación educativa es asimilada adecuadamente si su sentido no se comparte (Fullan, 2002).

2. MÉTODO

2.1 Objetivos

Objetivo General

Evaluar las características de la formación en emociones que se entrega a los estudiantes de pedagogía identificando, describiendo y comparando distintos perfiles de formación con el fin de aportar al desarrollo de futuras propuestas de mejora de la misma.

Objetivos específicos

- Caracterizar y comparar la FEID de diferentes universidades según el tipo de conceptualización sobre emociones que prevalece en cada una.
- Caracterizar y comparar la FEID de las diferentes universidades según el grado y tipo de valoración que se tiene sobre las emociones.
- Caracterizar y comparar la FEID de las diferentes universidades según el tipo de relación percibida entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Caracterizar y comparar la FEID de las diferentes universidades según el tipo de presencia que las emociones tienen en el currículo de formación de pedagogos.

- Identificar y describir perfiles de formación emocional inicial docente a partir del comportamiento de las diferentes dimensiones de evaluación implicadas en los objetivos específicos anteriores.

2.2 Metodología

El estudio corresponde a un modelo de investigación descriptivo, de alcance exploratorio, con una combinación de diferentes métodos de análisis de tipo cuantitativo. A pesar del carácter exploratorio del estudio, para la evaluación se consideraron cuatro dimensiones de análisis con sus respectivos criterios específicos, los cuales, en su mayoría, correspondían a dimensiones que ya se habían utilizado para la evaluación de las concepciones que tienen los docentes sobre el rol de las emociones en los procesos educativos (Bächler y Pozo 2016; Bächler, Pozo y Scheuer 2018). Se optó por esta forma de trabajo en atención al objetivo de identificar perfiles de formación en FEID.

Se presentan a continuación las dimensiones y criterios de evaluación considerados en la investigación.

Dimensión 1: conceptualización de las emociones

Se refiere a la comprensión que se mantiene sobre las emociones en términos de ideas o conceptos asociados, siguiendo la línea establecida por autores tales como Barrett, Mesquita, Ochsner y Gross (2007), desde un punto de vista general; o de Shuman y Scherer (2014), desde un enfoque propiamente educativo (ver también Fried et al., 2015). Se distinguen las siguientes cinco perspectivas que enfatizan diferentes aspectos de las emociones:

- Criterio 1 Énfasis biológico, referido al sustrato cerebral de los afectos (por ejemplo, Damasio, 2010; LeDoux, 2000).
- Criterio 2 Énfasis conductual, que acentúa el componente comportamental de las emociones (por ejemplo, Beck et al., 1979).
- Criterio 3 Énfasis fenomenológico, que destaca la vivencia interna de las emociones (por ejemplo, Frijda, 1986).
- Criterio 4 Énfasis cultural, que se refiere a la influencia del contexto cultural sobre el surgimiento de emociones (por ejemplo, Zembylas, 2003) o a la conexión entre estas y el lenguaje (Belli, 2009).
- Criterio 5 Énfasis cognitivo, que considera las emociones como evaluaciones (por ejemplo, Lazarus, 1966; Solomon, 2007).

Dimensión 2: valoración de las emociones

Consiste en la apreciación respecto del valor que se asigna a las emociones en la formación inicial docente, así como el modo bajo el cual se produce esta valoración. Los criterios asociados son los siguientes:

- Criterio 1 Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente.
- Criterio 2 Apreciación del valor que presentan las emociones para el aprendizaje de contenidos verbales, tales como matemáticas, lenguaje, historia u otros similares.
- Criterio 3 Apreciación del valor que presentan las emociones para el aprendizaje de contenidos actitudinales, tales como aprender a convivir, aprender a ser más tolerante u otros similares.

Dimensión 3 Relación percibida entre emociones y procesos de aprendizaje

Corresponde a la manera bajo la cual se concibe la participación de las emociones en el proceso de aprender. Respecto de este punto, tomando como punto de partida la literatura examinada, consideramos la distinción entre la consideración de las emociones como centro o como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Criterio 1 Emociones como centro: se denominan emociones como centro, aquellas que surgen directamente del proceso de aprender un contenido específico.

- Criterio 2 Emociones como contexto: se denominan emociones como contexto, aquellas emociones que, si bien pueden influir sobre los procesos de aprendizaje, tienen su origen en situaciones diferentes a los contenidos de aprendizaje que se tratan en un momento determinado (Bächler y Pozo, 2016; Bächler, Pozo y Scheuer 2018).

- Criterio 3 Apreciación del rol de las emociones de valencia negativa sobre el aprendizaje.

- Criterio 4 Apreciación del rol de las emociones de valencia positiva sobre el aprendizaje.

Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo de formación de pedagogos

Se refiere al grado bajo el cual las emociones son o no integradas al proceso de formación inicial docente y la manera en que ello se realiza. Considera los siguientes criterios de análisis:

- Criterio 1 Apreciación del carácter explícito bajo el cual se integran las emociones en el currículo de formación de los estudiantes de pedagogía.

- Criterio 2 Apreciación del carácter implícito bajo el cual se integran las emociones en el currículo de formación de los estudiantes de pedagogía.

- Criterio 3 Apreciación del carácter teórico bajo el cual se desarrolla la formación de los estudiantes de pedagogía.

- Criterio 4 Apreciación del carácter vivencial bajo el cual se desarrolla la formación de los estudiantes de pedagogía.

- Criterio 5 Apreciación del carácter vertical que presenta la formación sobre emociones que se entrega. Se considera una integración vertical cuando la formación contempla cursos cuyo tema central son las emociones.

- Criterio 6 Apreciación del carácter horizontal que presenta la formación sobre emociones que se entrega. Se considera una integración horizontal cuando la formación contempla contenidos de aprendizaje sobre emociones en cursos que no tienen como foco principal a los afectos.

- Criterio 7 Apreciación del grado en el cual se considera que la formación que entrega la carrera contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.

- Criterio 8 Apreciación del grado en el cual se considera que la formación que entrega la carrera prepara para el trabajo con las emociones de los alumnos del sistema escolar”.

2.3 Muestra

Se evaluó la FEID en el nivel de educación básica, dada la extensión temporal que presenta este nivel educativo, la cantidad de niños y niñas que incluye, así como la diversidad de etapas de desarrollo que comprende, desde la niñez temprana hasta el comienzo de la adolescencia. Se trabajó con una muestra conformada por cuatro carreras de pedagogía en educación básica pertenecientes a cuatro universidades estatales chilenas (una del norte, dos del centro, y una del sur). Todas las carreras fueron invitadas a participar en el estudio garantizándose el anonimato de los datos recopilados así como su uso con fines de investigación exclusivamente. Para tales efectos se firmó un consentimiento informado donde se especificaban todas las condiciones del estudio. Por esta razón, en lo que sigue se denomina a cada casa de estudios con una letra.

Paralelamente, se realizó un proceso de similares características con cada estudiante y/o docente de las diferentes carreras de pedagogía que participaron en el estudio. Para la conformación de la muestra de estudiantes de pedagogía se curso, vía correo electrónico, una invitación a la totalidad de estudiantes que se encontraban en el último año de carrera. Se obtuvo una tasa de respuesta correspondiente a un 49,7% (82 personas) del universo total de estudiantes (175 personas). La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra de estudiantes según su universidad y género.

1

Tabla 1. Conformación de la muestra del estudio.

UNIVERSIDAD	A	B	C	D
Nº de estudiantes	18	42	13	9
GÉNERO	Femenino		Masculino	
	66		16	

Respecto de la muestra de docentes formadores de docentes, al igual que en el caso anterior, se invitó a participar a todos(as) los docentes de las universidades, obteniéndose una respuesta positiva del 51,28% (60 personas), de un total de 117 DFD. La Tabla 2 muestra la distribución de la muestra de docentes universitarios según universidad de pertenencia, género y nivel de estudios.

1

Tabla 2. Conformación de la muestra del estudio.

UNIVERSIDAD	A	B	C	D
Nº de docentes	10	27	12	11
GÉNERO	Femenino		Masculino	
Nº de docentes	33		57	
ESTUDIOS	Postítulo	Magíster		Doctorado
Nº de docentes	9	34		17

2.4 Evaluación de datos

Tal y como se representa en la Figura 1, la evaluación de cada carrera se realizó teniendo en consideración tres niveles de análisis, denominados

respectivamente: “Nivel Central o de Percepciones”, “Nivel Intermedio o Implícito” y “Nivel Externo o Explícito”. Respecto del Nivel Central, este hace referencia a las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la formación que reciben durante la carrera. El Nivel Intermedio, por su parte, corresponde a las concepciones implícitas que mantienen los docentes formadores de docentes (DFD), acerca del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el Nivel Externo, corresponde a aquello que está oficialmente declarado sobre la FEID en los documentos que regulan el funcionamiento de cada carrera. La elección de estos tres niveles de análisis obedeció a dos principios. Por un lado, el conocimiento de que todo proceso de formación se produce a través de un juego entre aspectos declarados explícitamente en el currículum y componentes implícitos, denominados usualmente como currículum oculto (Torres, 1998), por lo que es imprescindible considerar, al menos, ambos niveles de análisis en la evaluación. Por otra parte, más allá de lo que estuviese declarado explícitamente en los principales documentos de cada carrera, e incluso, por sobre los aspectos implícitos que pudieran configurar los procesos de formación, era ineludible tener en cuenta, además, las percepciones de los estudiantes acerca de la formación que recibían, puesto que son ellos, el objetivo central de este proceso.

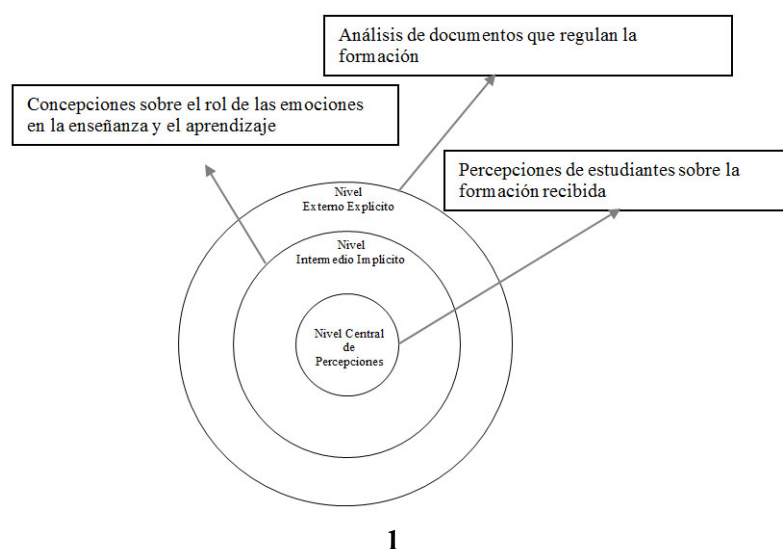


Figura 1. Ámbitos de evaluación

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para realizar la evaluación en cada uno de los niveles presentados.

2.5 Evaluación del Nivel Central o de Percepciones

Para la evaluación de las percepciones que tienen los estudiantes de pedagogía acerca de la FEID se diseñó un cuestionario tipo Likert con las cuatro dimensiones de evaluación ya descritas y sus respectivos criterios asociados. Este instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de ocho expertos de diferentes universidades chilenas, quienes calificaron el instrumento con una pauta, haciendo sugerencias de mejora. Producto de este proceso, el instrumento fue modificado y, posteriormente, sometido a una prueba piloto con un

grupo de diez estudiantes de último año de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe. Considerando el carácter exploratorio de este estudio, así como la pequeña muestra de participantes, conformada por cuatro instituciones formadoras de docentes, se optó por no realizar un proceso de validación de constructo del instrumento.

Paralelamente, con el objetivo de tener una apreciación de la fiabilidad del cuestionario, se calculó el Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones del instrumento por separado, y luego, para el instrumento en su conjunto. La Tabla 3, muestra los resultados de este análisis.

3

Tabla 3. Resultados del análisis de fiabilidad.

Dimensiones	Número de ítems	Alfa de Cronbach
Dimensión 1 Conceptualización de las emociones	5	.912
Dimensión 2 Valoración de las emociones	3	.873
Dimensión 3 Relación percibida entre emociones y procesos de aprendizaje	4	.790
Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo de formación de pedagogos	8	.901
Instrumento completo	20	.942

El cuestionario, en su versión definitiva quedó conformado por 20 afirmaciones que relejaban diferentes aspectos de la totalidad de las dimensiones consideradas para el análisis. Los siguientes ítems permiten hacerse una idea de las características del instrumento utilizado y su relación con las dimensiones y criterios de evaluación.

4

Tabla 4. Ejemplos de Ítems para la Evaluación del Nivel Central o de Percepciones.

	MD	ED	IN	DA	MDA
Dimensión "Conceptualización de las Emociones". Criterio 1 "En fase Biológico" En esta carrera se forma a los estudiantes otorgándole importancia a lo que pasa en el cerebro cuando se experimentan emociones.					
Dimensión "Valoración de las Emociones". Criterio 1 "Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente" En esta carrera se forma a los estudiantes considerando las emociones de los niños y niñas en la enseñanza básica como un aspecto importante de la formación inicial docente.					

2.6 Evaluación del Nivel Intermedio o Implícito

A pesar de que son muchos los aspectos implícitos que podían considerarse para la evaluación de la FEID, en este estudio se consideró únicamente el análisis de las concepciones implícitas de los DFD acerca del rol que juegan las emociones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La elección de este componente se basó en razones prácticas, además de la consideración de una serie de antecedentes que dan cuenta del hecho de que dicho nivel de las concepciones resulta clave para el tipo de práctica pedagógica que se implementa (Buehl y Beck, 2015). El instrumento utilizado fue un cuestionario de dilemas referido a las concepciones que mantienen los docentes formadores de docentes acerca del rol de las emociones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una herramienta que ya había demostrado su eficacia para evaluar concepciones en investigaciones previas (Bächler, 2016).

El instrumento contenía 12 situaciones dilemáticas de enseñanza y aprendizaje en las cuales estaban presentes las emociones, considerando, por una parte, emociones de alumnos y de profesores y, por otra, emociones de valencia negativa y positiva. Para cada dilema se ofrecían tres opciones de respuesta respecto de las cuales se solicitaba a los participantes que marcaran la que más y la que menos les gustaba. En la tabulación final se asignó una puntuación de “+1” para la opción preferida, de “-1” para la opción rechazada, y de “0” para la alternativa dejada en blanco. De esta forma las respuestas pueden ser transformadas a una escala (López-Íñiguez, Pozo y De Dios, 2014), con una serie de ventajas en términos de los análisis estadísticos posibles de ser realizados. Cada opción de respuesta se encontraba asociada a alguna de las siguientes concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, descritas en apartados anteriores:

- Reduccionismo conductual, la ausencia de las emociones en la enseñanza y aprendizaje (RC).
- Influencia de las emociones en la cognición, las emociones como contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje (IDEC).
- Integración emocional-cognitiva, el aprendizaje como proceso afectivo (IEC).

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

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

- a) Corrige a Roberto su error enseñándole el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio e intenta tranquilizarlo señalándole que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso lento que se da paso a paso (opción RC).
- b) Anima a Roberto señalándole que este error no empaña el esfuerzo y los avances que ha mostrado últimamente y le insta a continuar

trabajando hasta lograr cumplir con las metas que se ha trazado (opción IDEC).

c) Permite a Roberto que exprese su tristeza y le invita luego a analizar de qué forma esta se relaciona con sus dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (opción IEC).

2.7 Evaluación del Nivel Externo o Explícito

Se realizó una revisión de todos los programas de las diferentes asignaturas que forman parte de la malla curricular de cada carrera, con el objetivo de identificar la presencia de los criterios y dimensiones de evaluación ya descritos. El proceso fue realizado por un analista independiente, el cual fue capacitado previamente por el equipo de investigación con el objetivo de alcanzar uniformidad en la aplicación de los criterios de evaluación. Se tomó la precaución de que el analista no tuviese acceso al resto de los componentes de la evaluación ni a sus resultados, con el fin de que pudiese realizar un análisis independiente de los documentos. Para realizar la evaluación, se construyó un diccionario de términos emocionales y una rúbrica que permitió contrastar la presencia de las diferentes dimensiones y criterios de evaluación en cada documento. Los siguientes extractos de la rúbrica permiten hacerse una idea del tipo de análisis realizado.

5

Tabla 5. Ejemplo de Dimensiones e Indicadores de Rúbrica para la Evaluación del Nivel Externo o Explícito.

Dimensión 2. "Valoración de las emociones". Criterio 1: Apreciación general de la importancia que presen tan las emociones durante la formación inicial docente				
Indicador	0	1	2	3
Protagonismo: Relevancia que ocupa el tema de las emociones (o temas relacionados) en el documento.	Nulo: se trata de un tema que no se encuentra presente en el texto.	Bajo: se trata de un tema presente, pero no de forma significativa. La referencia se hace solo en cuadros complementarios u otros apartados secundarios.	Alto: se trata de un tema relevante. Mencionado en justificación y descripción de competencias y sub-competencias, por ejemplo.	Protagonístico: se trata del tema principal del documento. Puede que esté mencionado explícitamente en el título y en la justificación y descripción de competencias y sub-competencias.
Extensión: Presencia en términos de extensión del tópico de las emociones (o temas asociados) a lo largo del documento.	Nula: 0%	Baja: el tema ocupa menos del 20 %	Media: entre 20 y 70%	Alta: sobre el 70%
Dimensión 2. "Valoración de las emociones". Criterio 2: Tipo de aprendizaje respecto del cual se valoran las emociones				
Indicador	0	1	2	3
Valoración de las emociones sobre el aprendizaje de contenidos verbales o declarativos, vinculados a asignaturas como matemáticas, lenguaje, historia u otros similares.	Nulo: siempre que se mencionan emociones u otros términos similares se hace referencia a otro tipo de aprendizajes o procesos, por ejemplo los aprendizajes actitudinales tales como aprender a ser asertivos.	Bajo: en algunas ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos verbales, sin embargo, la valoración de las emociones se hace mayoritariamente respecto de otro tipo de aprendizajes o procesos, por ejemplo los aprendizajes actitudinales tales como aprender a ser asertivos.	Alto: las emociones se encuentran valoradas en igual proporción respecto de aprendizajes verbales como sobre otro tipo de aprendizajes o procesos, por ejemplo los aprendizajes actitudinales tales como aprender a ser asertivos.	Protagonístico: en la mayoría de las ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos verbales.

Valoración de las emociones sobre el aprendizaje de contenidos actitudinales, tales como aprender a convivir, aprender a ser más tolerante u otros similares.	Nulo: siempre que se mencionan emociones u otros términos similares se hace referencia a otro tipo de aprendizajes o procesos.	Bajo: en algunas ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos actitudinales, sin embargo, mayoritariamente la valoración de las emociones se hace respecto de otro tipo de aprendizajes o procesos.	Alto: las emociones se encuentran valoradas en igual proporción respecto de aprendizajes actitudinales como sobre otro tipo de aprendizajes o procesos.	Protagonico: en la mayoría de las ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos actitudinales.
---	--	---	---	---

2.8 Análisis de datos

Fue realizado considerando los mismos criterios de evaluación en todos los niveles, a excepción de aquellos que por definición no eran susceptibles de ser considerados transversalmente. Inicialmente, los resultados fueron analizados por duplas ciegas de investigadores para cada nivel, con el objetivo de evitar la influencia del análisis de un nivel sobre otro. El objetivo en esta primera etapa, fue evaluar la posibilidad de diferenciar perfiles específicos en cada nivel de evaluación. Una vez identificados dichos perfiles, el equipo, en plenario, analizó el grado de coherencia existente entre los diferentes perfiles identificados en cada nivel, evaluando la posibilidad de integrar toda la información en perfiles generales de FEID. A continuación, se expone el sistema específico de análisis utilizado en cada nivel de evaluación.

Nivel Central o de Percepciones

Se consideraron tres fases. La primera, apuntaba a identificar aquellos ítems del instrumento que arrojaban diferencias entre las distintas carreras, para lo cual se realizó un análisis de la varianza de las respuestas a cada ítem en función de la universidad de la cual provenían (ANOVA de un factor). En segundo lugar, una vez identificados aquellos ítems que revelaban diferentes percepciones entre los estudiantes según la universidad a la cual pertenecían, se hizo un análisis de clústeres con dichos ítems con el objetivo de identificar posibles perfiles de percepciones. En tercer lugar, buscando analizar eventuales relaciones entre los perfiles de percepciones identificados y las universidades evaluadas, se realizó un análisis de X^2 (Chi cuadrado) entre ambas variables y, posteriormente, se examinaron los resultados de un análisis de residuos estandarizados corregidos.

Nivel Intermedio o Implícito

Para la evaluación de las concepciones que mantenían los docentes formadores de docentes se realizaron los siguientes análisis. En primer lugar, con el objetivo de identificar perfiles de concepciones entre los

docentes, se realizó un análisis de conglomerados de K medias. Luego, para examinar la relación entre los clústeres resultantes y la eventual adscripción a las universidades, se utilizó el estadístico X^2 (chi cuadrado) con su correspondiente análisis de residuos tipificados corregidos.

Nivel Externo o Explícito

El análisis documental consistió, en primer lugar, en la identificación de aquellos criterios de evaluación que permitían detectar diferencias entre universidades para lo cual se realizó un análisis de su varianza (ANOVA de un factor). Posteriormente, considerando el comportamiento del conjunto de dichos criterios en cada universidad, se hizo una interpretación de los mismos en términos de perfiles de consideración de las emociones en el componente explícito de la FEID.

Análisis Integrado

Se generó un proceso de triangulación de fuentes de información, el cual permite, en palabras de Aguilar y Barroso (2015, p. 75), “utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones”. En este contexto, como se señaló, para aumentar la validez de la triangulación, se consideraron primero analistas independientes para cada tipo de recogida de información, los cuales, en una segunda etapa, trabajaron en la integración de los resultados obtenidos en los tres niveles.

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación, los resultados obtenidos para cada nivel de evaluación. Tal y como se informó, dichos resultados fueron interpretados como perfiles específicos de FEID en cada nivel de evaluación.

Resultados en el Nivel Central o de Percepciones

Como se señaló en apartados anteriores, el análisis de las percepciones sobre la FEID recibida se realizó siguiendo tres fases consecutivas, cuyos resultados se presentan a continuación.

Primera fase: Análisis de varianza de las respuestas entregadas a cada ítem

De los 20 criterios evaluados hubo nueve en los cuales se presentaron diferencias entre universidades, según la percepción de los estudiantes. Por otra parte, considerando lo anterior, se tiene que, a su vez, en todas las dimensiones evaluadas hubo diferencias en al menos un criterio.

La tabla 6 presenta los resultados de este análisis.

6

Tabla 6. Análisis de varianza de los ítems y asociación con las dimensiones de evaluación.

Criterios	Dimensión 1 Concepciones sobre emociones			Dimensión 2 Valoración de las emociones	Dimensión 3 Relación entre emociones y aprendizaje		Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo		
	Énfasis Biológico	Énfasis Conductual	Énfasis Fenomenológico	Importancia de las emociones para la FID	Emociones como Centro	Emociones como Contexto	Carácter explícito de la formación	Carácter horizontal de la formación	Contribución de la formación al desarrollo emocional de los estudiantes
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad A	M=3.83 SD=1.34	M=4.00 SD=1.08	M=3.89 SD=1.28	M=3.72 SD=1.32	M=3.56 SD=1.04	M=3.50 SD=1.30	M=3.44 SD=0.98	M=2.89 SD=1.08	M=3.00 SD=1.28
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad B	M=3.57 SD=1.06	M=3.64 SD=1.10	M=3.52 SD=1.11	M=4.03 SD=1.10	M=3.81 SD=1.06	M=4.21 SD=0.95	M=3.55 SD=0.97	M=3.50 SD=1.22	M=3.36 SD=1.23
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad C	M=4.08 SD=0.86	M=4.46 SD=0.52	M=4.00 SD=1.00	M=4.54 SD=0.88	M=4.38 SD=0.77	M=4.23 SD=0.60	M=4.23 SD=0.60	M=3.77 SD=0.83	M=3.69 SD=1.03
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad D	M=2.22 SD=0.97	M=2.89 SD=1.45	M=2.55 SD=1.33	M=3.00 SD=1.41	M=2.89 SD=1.27	M=3.11 SD=1.36	M=2.44 SD=1.33	M=2.11 SD=1.27	M=1.33 SD=0.50
ANOVA	STC=114.195 p=.004 gl=3 f=5.84	STC=104.198 p=.010 gl=3 f=4.30	STC=118.061 p=.044 gl=3 f=3.38	STC=117.561 p=.046 gl=3 f=3.44	STC=97.622 p=.015 gl=3 f=3.90	STC=98.695 p=.018 gl=3 f=4.27	STC=90.488 p=.003 gl=3 f=6.06	STC=121.622 p=.006 gl=3 f=5.16	STC=140.012 p=.001 gl=3 f=8.87

Segunda fase: Análisis de clústeres

Una vez identificados los criterios que resultaron sensibles a la detección de diferencias de percepciones, se continuó con un análisis de clústeres, considerando las respuestas frente a los ítems que evaluaban dichos criterios. El objetivo era examinar si resultaba posible diferenciar grupos de estudiantes que compartiesen similares percepciones sobre la formación emocional inicial recibida y que fuesen susceptibles de ser interpretados como perfiles de concepciones.

Dado que la evaluación se había aplicado a cuatro carreras de cuatro universidades diferentes, se optó por considerar una clasificación en cuatro grupos. Se recuerda al lector que las respuestas se organizaban en función de las siguientes categorías: 1 punto: muy en desacuerdo, 2 puntos: en desacuerdo, 3 puntos: indiferente, 4 puntos: de acuerdo, 5 puntos: muy de acuerdo.

A continuación, en la Tabla 7, se presenta el detalle de los resultados obtenidos a partir de este análisis.

Tabla 7. Conglomerados resultantes del análisis de percepciones.

Dimensión 1: Conceptualización de las emociones				
	Conglomerado 1 (19 casos, 23%)	Conglomerado 2 (15 casos, 18%)	Conglomerado 3 (24 casos, 29%)	Conglomerado 4 (24 casos, 29%)
Media Criterio 1: Énfasis biológico.	4.32	2.27	2.96	4.38
Media Criterio 2: Énfasis conductual.	4.47	2.27	3.33	4.58
Media Criterio 3: Énfasis fenomenológico.	4.42	2.07	3.04	4.38

Dimensión 2: Valoración de las emociones				
Media Criterio 1 Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente.	4.16	2.40	3.71	4.92
Dimensión 3: Relación percibida entre emociones y procesos de aprendizaje				
Media Criterio 2 Emociones como centro.	3.89	2.47	3.50	4.67
Media Criterio 1 Emociones como contexto.	4.16	2.73	3.83	4.63
Dimensión 4: Presencia de las emociones en el currículo				
Media Criterio 1 Apreciación del carácter explícito bajo el cual se integran las emociones en el currículo de formación de los estudiantes de pedagogía.	3.53	2.13	3.42	4.46
Media Criterio 6 Apreciación del carácter horizontal que presenta la formación sobre emociones que se entrega.	1.89	1.53	3.58	3.83
Media Criterio 7 Apreciación del grado en el cual se considera que la formación que entrega la carrera contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.	2.47	1.53	3.46	4.25

Como se puede apreciar en la Tabla 7, el análisis de conglomerados dio cuenta de la existencia de cuatro grupos con notorias diferencias de percepciones entre ellos. El primer grupo, que se caracterizó como un perfil de “Percepción Desorganizada de la FEID”, se configura por apreciaciones acerca de la formación emocional recibida que no pueden atribuirse fácilmente a un patrón lógico identificable. En este caso, se presentan percepciones asociadas tanto a altos como a bajos puntajes en los indicadores. Respecto del segundo grupo, que fue denominado como perfil de “Percepción Deficitaria de la FEID”, este se caracteriza por una percepción generalizada de insuficiencia respecto de las características de la formación emocional inicial recibida en todos los criterios evaluados.

El tercer grupo, descrito como el perfil de “Percepción Indiferente de la FEID”, muestra un comportamiento intermedio en todos los indicadores evaluados. Finalmente, se encuentra un grupo caracterizado como “Percepción de las Emociones como Centro de la FEID”, el cual muestra altos puntajes en todas las dimensiones evaluadas.

Resumiendo, si se consideran los tres perfiles que muestran una clara organización interna, las diferencias derivadas de la adscripción a los conglomerados, pueden leerse como una progresión ascendente en términos de una percepción cada vez más alta respecto de la importancia y complejidad de la FEID.

Tercera fase: Análisis mediante X^2 y residuos corregidos tipificados

Con el fin de determinar posibles relaciones entre los conglomerados identificados y las carreras evaluadas, se realizó un análisis utilizando el estadístico X^2 . Como resultado de este proceso, se constató la existencia de relaciones entre ambas variables ($X^2 = 28.153$, $gl = 9$, $p < .001$). Posteriormente, buscando examinar las características específicas de las relaciones encontradas, se realizó un análisis de residuos estandarizados corregidos. Los resultados de este proceso pueden apreciarse en la Tabla 8, la cual destaca en gris las tendencias significativas en cada grupo.

8

Tabla 8. Relaciones entre Conglomerados de Percepciones y Universidades.

	Recuento	Perfil 1 Percepción Desorganizada de la FEID	Perfil 2 Percepción Deficitaria de la FEID	Perfil 3 Percepción Indiferente de la FEID	Perfil 4 Percepción de las Emociones como Centro de la FEID	Total
Universidad A		6	4	4	4	18
	Residuo corregido	1.2	0.5	-0.7	-0.7	
Universidad B		10	6	17	9	42
	Residuo corregido	0.1	-1.0	2.3	-1.6	
Universidad C		1	0	2	10	13
	Residuo corregido	-1.4	-1.9	-1.2	4.1	
Universidad D		2	5	1	1	9
	Residuo corregido	-0.1	3.1	-1.3	-1.3	
Total	Recuento	19	15	24	24	82

De las cuatro carreras de las cuatro universidades evaluadas, hay tres que muestran una distribución de los distintos conglomerados que se encuentra por sobre lo esperado para el azar. Específicamente, la universidad B muestra una adscripción al conglomerado 3 (Perfil 3 “Percepción Indiferente de la FEID”), la universidad C al conglomerado 4 (Perfil 4 “Percepción de las Emociones como Centro de la FEID”) y la universidad D, al conglomerado 2 (Perfil 2 “Percepción Deficitaria de la FEID”). La universidad A no se asoció a ningún conglomerado en particular.

Resultados en el Nivel Intermedio o Implícito

Para examinar el Nivel Intermedio, se realizó una evaluación de las concepciones implícitas que tenían los docentes formadores de docentes (DFD), respecto del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo la misma lógica aplicada para la evaluación del Nivel Central, en este caso, con el objetivo de identificar, en primer lugar, la eventual existencia de perfiles de concepciones, se prosiguió con un análisis de clústeres con todas las respuestas de los DFD al cuestionario. Para ello, considerando, también, el mismo criterio aplicado al análisis de las percepciones, se solicitó al programa estadístico, un análisis de clústeres en cuatro grupos. Los resultados de dicha operación se presentan en la Tabla 9, remarcando los valores destacados para cada clúster.

9

Tabla 9. Conglomerados resultantes del análisis de concepciones.

	Conglomerado 1 (11 casos, 18%)	Conglomerado 2 (5 casos, 8%)	Conglomerado 3 (28 casos, 47 %)	Conglomerado 4 (16 casos; 27%)
Reduccionismo conductual	-.05	-.32	-.55	-.72
Influencia de las emociones en la cognición	.23	.67	.35	.18
Integración emocional cognitiva	-.20	-.38	.20	.55

El análisis da cuenta de la existencia de cuatro grupos diferenciados de docentes según el tipo de concepción que mantienen acerca de rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El primer grupo, que se caracterizó como el perfil de “Transición hacia la Consideración de las Emociones como Contexto”, mantiene una mayor adhesión por la concepción “Influencia de las Emociones en la Cognición” (IDEC), sin mostrar, sin embargo, un rechazo claro por la concepción más básica de todas, denominada “Reduccionismo Conductual” (RC). El segundo grupo, caracterizado como el perfil “Influencia de las Emociones en la Cognición”, demuestra similitudes al primero, en cuanto privilegia la concepción IDEC, salvo que, en este caso, hay un rechazo más marcado por la concepción más básica RC. El tercer grupo, denominado perfil de “Transición hacia la Integración Emocional-Cognitiva”, corresponde a docentes que, preferentemente, mantienen concepciones IDEC, aun cuando en algunas ocasiones, consideran también la perspectiva denominada “Integración Emocional-Cognitiva” (IEC). El cuarto grupo, corresponde a docentes que a pesar de que no descartan por completo la perspectiva IDEC para el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, privilegian la concepción IEC. Por esta razón, se denominó a este perfil “Las Emociones como Centro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”.

Con el fin de determinar posibles relaciones entre los conglomerados identificados y las carreras evaluadas, se realizó un análisis utilizando el estadístico X^2 . Como resultado de este proceso, se constató la existencia de relaciones entre ambas variables ($X^2 = 20.050$, $gl = 9$, $p < .018$).

A continuación, con el objetivo de evaluar la posibilidad de que los perfiles anteriormente descritos presentasen mayor o menor presencia en alguna de las cuatro universidades que formaron parte de esta

investigación, se realizó un análisis con el estadístico X^2 , el cual arrojó un resultado positivo ($X^2 = 28,153$, $gl = 9$, $p < .001$). Por esta razón, se examinaron las direcciones de esta asociación mediante un examen de residuos estandarizados corregidos. Los resultados de este último análisis, se presentan en la Tabla 10 destacándose en gris aquellas distribuciones que se ubicaron por sobre lo esperado.

El análisis de residuos estandarizados corregidos, muestra que la universidad A se asocia al primer perfil identificado, el más sencillo de todos y que se denominó “Transición hacia la Consideración de las Emociones como Contexto”. La universidad B, por su parte, se asocia al tercer perfil denominado “Transición hacia la Integración Emocional-Cognitiva”. La universidad C muestra una mayor proporción de docentes pertenecientes al cuarto perfil, “Las Emociones como Centro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, el más complejo de todos los que emergieron del análisis. La universidad D, en tanto, no se asoció a ninguno de los grupos identificados.

10

Tabla 10. Relaciones entre Conglomerados y Universidades.

		Perfil 1 Transición hacia la Consideración de las Emociones como Contexto de la Enseñanza y Aprendizaje	Perfil 2 Influencia de las Emociones en la Cognición	Perfil 3 Transición hacia la Integración Emocional- Cognitiva	Perfil 4 Las Emociones como Centro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	Total
Universidad A	Recuento	5	0	2	3	10
	Residuo corregido	2.8	-1.0	-1.9	.3	
Universidad B	Recuento	3	3	17	4	27
	Residuo corregido	-1.3	.7	2.3	-1.9	
Universidad C	Recuento	1	0	4	7	12
	Residuo corregido	-1.0	-1.2	-1.0	2.8	
Universidad D	Recuento	2	2	5	2	11
	Residuo corregido	.0	1.3	-.1	-.7	
Total	Recuento	11	5	28	16	60

Resultados en el Nivel Externo o Explícito

Considerando las diferentes dimensiones y criterios de evaluación descritos anteriormente, se analizaron doscientos ochenta documentos correspondientes a la totalidad de los programas de asignaturas de las diferentes carreras de pedagogía en educación básica evaluadas.

Para cada documento analizado, se obtuvo un número que relejaba la presencia de cada uno los distintos criterios de evaluación según la apreciación del evaluador. Luego, se calculó la media asociada a cada criterio en cada carrera, considerando el total de documentos evaluados. Posteriormente, teniendo calculadas dichas medias, se continuó con un análisis de la varianza de las mismas, comparando por universidades (ANOVA de un factor). Los resultados de dicho análisis se presentan en las Tablas 11 y 12 respectivamente, resaltándose en gris oscuro las carreras más destacadas y en gris claro las que aparecen descendidas en algún criterio.

11

Tabla 11. Análisis de varianza de las dimensiones 1 y 2 y sus criterios asociados.

Criterios	Dimensión 1 Concepciones sobre emociones					Dimensión 2 Valoración de las emociones		
	Criterio 1 Énfasis biológico	Criterio 2 Énfasis conductual	Criterio 3 Énfasis fenomenológico	Criterio 4 Énfasis cultural	Criterio 5 Énfasis Cognitivo	Criterio 1 Apreciación de la importancia de las emociones para la FEID	Criterio 2 Emociones en contenidos verbales	Criterio 3 Emociones en contenidos actitudinales
Medias Universidad A	0.625	1.063	0.750	0.000	1.000	1.0625	0.750	2.250
Medias Universidad B	0.111	2.0185	0.9815	0.000	0.1667	1.500	0.148	2.8519
Medias Universidad C	0.013	1.405	1.532	0.000	0.5443	1.800	1.190	2.050
Medias Universidad D	0.077	2.000	0.885	0.000	0.270	1.231	0.231	2.770
ANOVA	.177	.001	.001		.001	.001	.001	.001

12

Tabla 12. Análisis de varianza de las dimensiones 3 y 4 y sus criterios asociados.

Criterios	Dimensión 3 Relación entre emociones y aprendizaje		Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo de formación de pedagogos			
	Criterio 1 Emociones como centro	Criterio 2 Emociones como contexto	Criterio 1 Referencia implícita	Criterio 2 Referencia explícita	Criterio 3 Referencia Teórica	Criterio 4 Referencia Vivencial
Medias Carrera Universidad A	1.500	2.125	2.500	0.500	3.813	0.938
Medias Carrera Universidad B	0.7037	2.296	2.630	0.3704	0.4259	2.574
Medias Carrera Universidad C	2.038	0.9620	2.317	0.8354	1.317	1.684
Medias Carrera Universidad D	0.577	2.423	2.801	0.192	0.923	2.077
ANOVA	.001	.001	.001	.001	.001	.001

Como se puede apreciar en las Tablas 11 y 12, existen diferencias entre las carreras evaluadas en la mayoría de los criterios y en todas las dimensiones de evaluación que se tuvo en cuenta para realizar el análisis. Si se consideran estas diferencias en su conjunto para cada institución, pueden observarse las siguientes cuestiones generales. Primero, la carrera de la universidad D no destaca positivamente por sobre el resto de las carreras en ninguno de los criterios evaluados, aunque sí lo hace en un sentido negativo en tres de estos. Por otro lado, la carrera de la universidad A destaca positivamente en tres criterios y negativamente en cinco de estos. En tercer lugar, los resultados del análisis de documentos efectuado nos muestran que el “liderazgo” en lo que respecta a la consideración de las emociones en la FEID en el Nivel Externo o Explícito de evaluación, se reparte entre las carreras de las universidades B y C, las cuales sobresalen ambas en cinco criterios de evaluación cada una.

Considerando estos resultados bajo la misma lógica aplicada a los otros niveles de la evaluación, pueden describirse cuatro perfiles que

muestran diferentes formas de considerar las emociones en lo que respecta al componente explícito de la FEID.

El primer perfil, correspondiente a la carrera de la universidad D, puede caracterizarse bajo el lema “La ausencia de las emociones en el nivel explícito de la FEID”. Este perfil se distingue, como ya habíamos señalado, por no destacar “hacia arriba” en ninguno de los criterios y dimensiones evaluadas y se trata, por tanto, de un perfil que no considera, en el nivel explícito, las emociones como una parte sustantiva de la formación inicial docente que ofrece. Además, de un modo coherente con la descripción anterior, este perfil destaca en un sentido negativo, por ser el que menos importancia otorga al papel de las emociones sobre el aprendizaje de contenidos verbales (Dimensión 2, Criterio 3), además de proporcionar una menor atención al papel de las emociones como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimensión 3, Criterio 1) y tener la menor cantidad de referencias explícitas a los afectos en el currículum (Dimensión 4, Criterio 2).

El segundo perfil, correspondiente a la carrera de la universidad A, puede representarse como “Presencia desorganizada de las emociones en el nivel explícito de la FEID” y se caracteriza por destacar “hacia arriba” en tres criterios de la evaluación (Dimensión 1, Criterios 1 y 5 y Dimensión 4, Criterio 3) los cuales se acompañan de una evaluación negativa en cinco de estos (Dimensión 1, Criterios 2 y 3; Dimensión 2, Criterio 1 y Dimensión 4, Criterios 1 y 4).

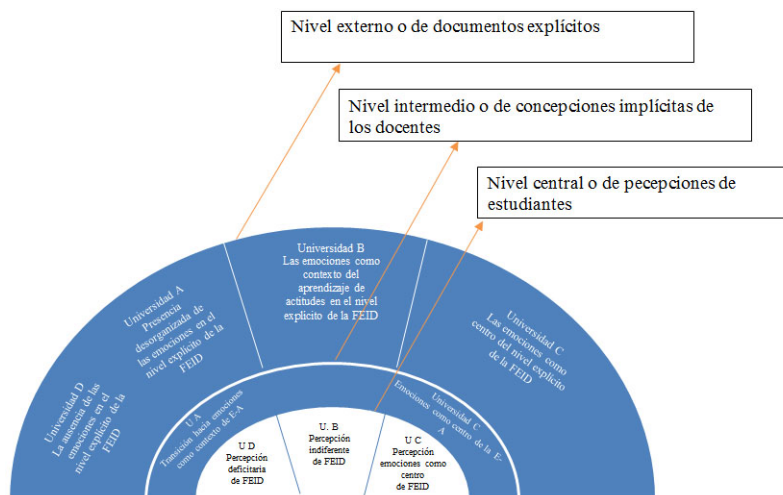
El tercer perfil, asociado a la carrera de la universidad B ha sido caracterizado como “Las emociones como contexto del aprendizaje de actitudes en el nivel explícito de la FEID”, se distingue por colocar el énfasis en una concepción conductual de las emociones (Dimensión 1, Criterio 2), acompañado de un relevamiento de la valoración del papel de las mismas sobre el aprendizaje de actitudes (Dimensión 2, Criterio 3). Por otra parte, en este perfil, las emociones son consideradas principalmente como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimensión 3, Criterio 2), un rasgo que, según se describió anteriormente, implica que cuando se relevan las emociones y su participación en los procesos educativos, aquello se hace teniendo en cuenta, principalmente, aquellos estados afectivos que tienen su origen en situaciones externas al proceso de enseñanza aprendizaje. De un modo que nos parece coherente con lo anterior, este perfil se destaca, también, por no referirse directamente a las emociones sino que considerar más bien de modo implícito el papel de los afectos en el currículum, haciendo referencia a cuestiones tales como los valores o el desarrollo personal de los estudiantes (Dimensión 4, Criterio 1). Finalmente, otro aspecto que diferencia a este perfil del resto de los identificados, es que se caracteriza por hacer referencia al aspecto vivencial de los afectos, destacando la experimentación de las emociones, más que su tratamiento conceptual en el currículum (Dimensión 4, Criterio 4).

Finalmente, se caracteriza el cuarto perfil, el más complejo de todos, asociado a la carrera de la universidad C, bajo el lema “Las emociones como el centro del componente explícito de la FEID”. Este perfil es el que

mayor importancia asigna a las emociones en el nivel explícito de la FEID (Dimensión 2, Criterio 1), algo que, además, se realiza manteniendo una perspectiva fenomenológica de las mismas (Dimensión 1, Criterio 2). Por otro lado, este perfil, se destaca por presentar la más alta valoración del papel que juegan las emociones sobre el aprendizaje de contenidos verbales (Dimensión 2, Criterio 2), es decir, considerando un rol para los afectos sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos de carácter simbólico representacional como las matemáticas o la química, por ejemplo. A su vez, este perfil se distingue, también, por colocar el acento en las emociones como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimensión 3, Criterio 1). Lo anterior significa, según se explicó en la introducción de este trabajo, atender de modo preferente aquellas emociones que se suscitan a propósito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por sobre la consideración de otros afectos que tienen su origen en situaciones externas a dichos procesos (emociones como contexto). Finalmente, este perfil se caracteriza también, por ser el que contiene la mayor cantidad de referencias explícitas sobre emociones en el currículum (Dimensión 4, Criterio 2).

Resultados Integrados

Como ya se ha descrito, los análisis realizados permitieron identificar diferentes perfiles de formación emocional inicial en cada uno de los tres niveles de la evaluación. Con el objetivo de generar una integración de todos los resultados y evaluar la posibilidad de que ellos se organicen en perfiles generales de FEID, en la Figura 2, se ilustran los tres niveles de evaluación y los resultados obtenidos.



2

Figura 2. Resultados Integrados

La imagen muestra una progresión de izquierda a derecha siguiendo la lógica de menor a mayor complejidad de los perfiles en cada nivel de evaluación. Esta forma de organización permite identificar tres perfiles generales de formación emocional inicial docente, según se describe a continuación.

Perfil 1 “La ausencia de un enfoque que organice la FEID” (universidades A y D)

Como puede apreciarse existe un primer conjunto, conformado por dos carreras (universidades A y D) que se distinguen por presentar alguno de los siguientes rasgos. Por un lado, o se trata de carreras de universidades que no calzan en ninguno de los perfiles identificados en los niveles central e implícito de evaluación o bien se asocian a alguno de los perfiles más sencillos de estos niveles. Ambas características son susceptibles de ser interpretadas como las dos caras de una misma moneda. Lo anterior, debido a que es probable que la falta de una perspectiva clara y articulada para el tratamiento de las emociones en el nivel explícito (una característica común a las dos carreras que dan origen a este perfil) se manifieste como un déficit o desorganización del componente emocional de la formación en el resto de los niveles (central e implícito). Por esta razón, es pertinente caracterizar a este conjunto como el perfil “La ausencia de un enfoque que organice la FEID”. Como ya se ha señalado, se trataría de un perfil que se distingue por no contener, en el nivel explícito, declaraciones que expresen un enfoque que dé forma a la FEID en el resto de los niveles. En el nivel implícito, por su parte, este perfil se caracteriza por asociarse a docentes que, o bien no presentan una visión unificada respecto del rol de los afectos sobre los procesos educativos, o bien, si lo hacen, adhieren a las perspectivas más sencillas sobre este tema. Respecto de esto último, una de las universidades que integra este perfil se asoció a docentes que se encontraban en transición desde la negación de la participación de las emociones sobre los procesos educativos (Reduccionismo conductual), hasta una mirada, que aún cuando reconocía la presencia de los afectos en estos procesos, lo hacía de un modo dualista y centrado en la valencia de las mismas (Influencia de las Emociones en la Cognición). En coherencia con todo lo anterior, en el nivel de las percepciones de los estudiantes, este perfil se caracterizó por vincularse a percepciones desorganizadas o deficitarias respecto del tratamiento de las emociones durante la formación recibida. Además, se destaca, en un sentido también delacionario, por presentar la más baja apreciación respecto de la posibilidad de que la formación recibida contribuya al desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.

Perfil 2 “Las emociones consideradas como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la FEID” (universidad B)

En segundo lugar se encuentra la carrera de la universidad B, la cual configura un perfil de formación que otorga un lugar de cierta importancia a las emociones en la formación inicial docente. Esta consideración tiene, sin embargo, algunas características distintivas, según se analiza a continuación. En primer lugar, parece ser que cuando, desde esta perspectiva, se piensa en las emociones que participan en los procesos educativos, aquello se hace considerando de modo prioritario los afectos que tienen origen en situaciones externas a dichos procesos. Dicho de otro modo, desde este enfoque se piensa menos en las emociones que se suscitan como una consecuencia directa de los procesos de enseñar y aprender y más en aquellas que tienen su origen en situaciones externas al proceso educativo, tales como la familia, los amigos y otras que forman parte de la realidad contextual de los alumnos(as). Debido a

lo anterior, puede decirse que este enfoque considera las emociones como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje tal y como se definió anteriormente. Además, en este caso, la perspectiva para el tratamiento de las emociones, privilegia la consideración del rol de los afectos sobre el aprendizaje de actitudes por sobre el de contenidos verbales tales como las matemáticas o la historia, por ejemplo. Debido a las dos características anteriormente expuestas, estimamos que este perfil de formación corresponde a un enfoque dualista, que considera el aprendizaje de contenidos verbales como un proceso cognitivo y a las emociones como un fenómeno de otro orden que interactúa con el aprendizaje. Además, los anteriores son rasgos que, en este perfil, se expresan de modo transversal en todos los niveles de la evaluación realizada.

Perfil 3 “Las emociones como centro de la FEID” (universidad C)

En tercer lugar se encuentra la carrera de la universidad C, la cual se caracteriza por asociarse, en cada uno de los niveles de la evaluación, al perfil más complejo de todos los descritos. En términos generales, lo anterior implica una ausencia de distinciones ontológicas substantivas entre procesos afectivos y cognitivos, de forma que puede decirse que la enseñanza y el aprendizaje son concebidos, desde esta perspectiva, como procesos emocionales. Esta característica se expresa tanto por la consideración de un rol para las emociones sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos los de contenidos verbales, así como por el hecho de que las emociones son consideradas como el centro de los procesos cognitivos. Se trata de atributos que, en este caso, se presentaron tanto en el nivel externo o explícito, así como en la evaluación de las concepciones implícitas de los docentes formadores de docentes. Sin embargo, además de lo anterior, tal vez el rasgo más relevante asociado a este enfoque, sea el hecho de que los estudiantes que fueron identificados con este perfil fueron los únicos de todos los evaluados que manifestaron que la formación recibida tendría un impacto positivo en términos de su desarrollo emocional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de analizar los resultados obtenidos mediante esta investigación, es necesario señalar que el estudio realizado permitió diseñar y probar una nueva metodología para la evaluación de la FEID, la cual resultó ser, en términos generales, una herramienta eficiente para distinguir perfiles de formación emocional inicial docente. Debe destacarse este hecho, ya que al comenzar el estudio no existía claridad respecto de si sería o no factible diferenciar enfoques de formación en esta área. Puesto que se trataba de la primera investigación que se realizaba sobre este tema en el país, llevada a cabo, además, en un campo de trabajo con un desarrollo teórico aún muy incipiente, era posible que las carreras estudiadas no se diferenciaron mayormente desde las dimensiones y criterios de evaluación previamente definidos. No obstante, las universidades sí se diferenciaron a partir del marco de evaluación y las herramientas utilizadas. Todas las dimensiones

consideradas en este estudio fueron sensibles a la detección de diferencias entre las distintas carreras. Queda como desafío, no obstante, depurar este marco de evaluación y sus instrumentos, analizando, además, las razones por las cuales algunos criterios no "dieron juego" para la detección de diferencias, mientras que otros resultaron particularmente relevantes para los objetivos trazados. De hecho, la investigación llevaba a cabo puede ser considerada como una suerte de estudio piloto que ha permitido probar una nueva metodología para la evaluación de la FEID, la cual debiese, previo mejoramiento, facilitar la realización de nuevas investigaciones con muestras más amplias y diversificadas de instituciones formadoras de docentes.

Por otra parte, respecto de los objetivos y los resultados alcanzados, puede afirmarse que el hallazgo más relevante de este estudio es el hecho de haber identificado tres diferentes perfiles de aproximación a la FEID. Este es un punto importante debido a que, como se examinó previamente, la inteligencia emocional se ha transformado en el paradigma hegemónico para la comprensión del rol de las emociones sobre los procesos educativos (Menéndez, 2018), por lo que no podía descartarse a priori, la posibilidad de que no se identificasen enfoques alternativos a esta mirada. En conexión con este punto, debe resaltarse la importancia que tuvo el haber construido un marco conceptual que consideraba que todo proceso de formación contiene siempre aspectos implícitos (Beard et al., 2007; Cotterall, 2013). Este principio, llevó a plantear dimensiones, criterios y una metodología de evaluación que asumían, a priori, la posibilidad de identificar perfiles de FEID aún cuando estos no se encontrasen explícitamente declarados en el currículum.

Teniendo en cuenta lo anterior, en lo que sigue, se plantean algunas reflexiones específicas relacionadas con cada uno de los perfiles identificados con el objetivo de generar un diálogo con los diferentes enfoques sobre FEID existentes en la literatura, examinados previamente.

Respecto del primer perfil, denominado "La ausencia de un enfoque que organice la FEID", resulta pertinente preguntarse por las razones detrás de este vacío. Es posible que la falta de un enfoque organizador de la FEID se desprenda en parte de la existencia de una carencia similar en el ámbito de la investigación en emociones. Hasta la fecha actual, van 25 años desde la irrupción de la IE en la literatura psicológica, considerando la publicación del libro de Goleman en 1995, y 20 desde que el concepto "educación emocional" se instala en el ámbito educativo (Bisquerra, 2009). Posteriormente, aparecen las primeras aproximaciones críticas a esta mirada, las cuales, como ya se ha señalado, afirman que la IE no sería una teoría sobre emociones propiamente tal y que se trataría de un enfoque que continúa y alimenta el inadecuado dualismo emoción cognición reinante en nuestra cultura. Este carácter llevaría al fenómeno emocional, hacia un terreno de objetivación, cuantificación y estandarización que reduce la complejidad social e incluso política de la vida afectiva (Menéndez, 2018). Por otra parte, el mismo concepto de "emoción" viene experimentando una serie de mutaciones en el contexto de la filosofía, la psicología y las demás ciencias

cognitivas, pasando desde visiones discretas, objetivistas y biologicistas, hasta miradas construccionistas, subjetivistas y que colocan el acento en la fenomenología de los afectos principalmente. Dado este dinámico panorama, resulta comprensible la existencia de instituciones formadoras de docentes que no presenten enfoques claros y explícitos sobre la FEID, como aquel que se identifica para dos casas de estudio en este trabajo.

En segundo lugar, dadas sus características distintivas, puede afirmarse que el perfil denominado "Las emociones consideradas como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la FEID" presenta algunas semejanzas con el paradigma de la IE que ameritan algunas consideraciones. Para empezar, a través de la evaluación de los niveles central y externo de la FEID, se encontró que, desde este perfil, cuando se intensionaban procesos de formación emocional, lo que se tenía en cuenta, principalmente, eran las emociones como contexto de los procesos educativos. Este hecho muestra que el perfil en cuestión se sustenta sobre un dualismo cognitivo emocional similar al de la IE, enfoque desde el cual se asume que las emociones acompañan e influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que, sin embargo, estos estados no son, finalmente, elementos constitutivos de dichos procesos. Probablemente, sea esta forma de dualismo aquello que lleva a los agentes encargados de la formación inicial docente que mantienen esta perspectiva a tener en cuenta emociones que se originan fuera de los procesos educativos cuando se piensa en las emociones que toman parte en dichos procesos. Por otro lado, la evaluación del nivel externo del mencionado perfil mostró una tendencia a concebir el rol de las emociones sobre las actitudes, obviando su participación en el aprendizaje de contenidos verbales, un rasgo distintivo de los proyectos de formación emocional sustentados en enfoques como el de la IE. Por último, este perfil se diferenció, también, en el nivel intermedio o implícito, por presentar una tendencia entre los docentes formadores de docentes hacia la concepción "Influencia de las emociones en la cognición". Se trata de una perspectiva que valora los afectos dependiendo de su valencia, de forma que se entiende que existen emociones "buenas" y "malas" para la enseñanza y el aprendizaje, un rasgo prominente de la llamada psicología positiva estrechamente vinculada a la IE (Herrera, Buitrago y Perandones, 2015). Desde esta perspectiva se niega el valor adaptativo de las emociones de valencia negativa, las cuales son consideradas como estados que, dadas sus características intrínsecas, requieren control y regulación. El anterior es un enfoque que entronca con cuestiones políticas e incluso económicas, puesto que, finalmente, coloca el énfasis en la responsabilidad individual por sobre las características del sistema social y educativo (Manrique, 2015).

Finalmente, se identificó un perfil denominado "Las emociones como centro de la FEID", el cual exhibe algunos rasgos de mayor complejidad que lo acercan a la propuesta de Kelchtermans y Deketelaere (2016), reseñada previamente. Como se expuso en la introducción de este trabajo, desde dicha perspectiva se hace referencia a la dimensión emocional de la formación inicial docente más que a las emociones como estados unitarios e independientes, como en el caso de la IE, puesto que este último enfoque,

se considera poco apropiado para tratar la riqueza y complejidad del contexto educativo. En palabras de los autores:

It seems that this mainly correlational approach, treating emotions as discrete variables, relecting intra-psychological phenomena, which can be described and measured and related to behavior and learning outcomes, is rather limited in its relevance for a more educational research interest (Kelchtermans y Deketelaere, 2016, p. 435).

El tener en cuenta la “dimensión emocional” del proceso de convertirse en profesor, más que la idea de emociones como estados discretos de la IE, implica considerar una estrecha relación entre el proceso formativo y los afectos. Este es un principio que se corresponde de muy buena forma con la perspectiva de las emociones como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que caracterizó los niveles implícito y explícito del tercer perfil identificado en este estudio. Como ya se señaló, este tipo de enfoque, más integrador, se distingue también por tener en cuenta la dimensión emocional de la formación inicial en conexión con una serie de aspectos de la FID como son la identidad docente, la biografía escolar de los estudiantes de pedagogía y las creencias que ellos mantienen acerca de los procesos educativos (Kelchtermans y Deketelaere, 2016). Por otra parte, puesto que en el caso del tercer perfil se trata de una FEID que parece no intencionarse conscientemente, ya que en los documentos analizados no aparecen términos tales como “educación emocional”, “programa de formación emocional” o similares, es posible que haya aspectos de orden más holístico, relacionados con visiones acerca del ser humano, la educación, la enseñanza o el aprendizaje, que sean la base sobre la cual se sustentan implícitamente estas visiones específicas sobre el rol de las emociones en los procesos de formación. Por lo mismo, cualquier nuevo estudio que se realice sobre este tema, debiera, al menos, considerar como un criterio de evaluación, la diferenciación de perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, avanzado de este modo, hacia una evaluación que integre de mejor forma la FEID con otros aspectos centrales del currículum, durante la formación.

Por otra parte, un comentario de orden general respecto de los perfiles. Resulta relevante el hecho de que estos se hayan diferenciado a partir del grado en el cual los estudiantes de pedagogía percibieron que la formación recibida había contribuido a su desarrollo emocional. Esta es una diferencia que cobra especial importancia al contrastar los perfiles 2 y 3, el primero de los cuales no se asocia a cambios en el sentido descrito, mientras que el segundo sí lo hace. Resulta inesperada esta diferencia puesto que, en principio, pudiera suponerse que los cambios emocionales serían más intensos en aquel proyecto de formación emocional que se define explícitamente como tal (perfil 2), más que en otro, que trata las emociones de un modo más implícito durante la formación (perfil 3). Este hallazgo puede interpretarse como un antecedente que sugiere la conveniencia de abordar la dimensión emocional de la FID mirando el amplio horizonte de la educación como sistema, e integrando los afectos a otros elementos centrales del currículum, sin intencionar, necesariamente, programas de educación

emocional explícitamente concebidos. Igualmente, desde esta perspectiva, es probable que no se trate tanto de que los futuros docentes se capaciten en emociones mediante cursos específicos, sino más bien, que a través de la formación profesional, ellos modifiquen sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje llegando a ver ambos procesos como fenómenos emocionales (Hargreaves, 1998). Bajo esta perspectiva, las emociones pueden ser concebidas como estados que tienen en sí mismos un carácter cognitivo (Nussbaum, 2008), razón por la cual participan directamente en la comprensión de lo que ocurre en el aula y la consecuente toma de decisiones durante la enseñanza. Se trata de una concepción similar a lo que algunos han denominado “profesores intuitivos”, es decir, docentes que maniobran desde sus afectos y no a pesar de ellos (Atkinson y Claxton, 2002). En este contexto, la FEID podría entenderse como un proceso destinado a facilitar entre los estudiantes de pedagogía el despojo de “programaciones” individuales y culturales que los llevan a ver la educación como un fenómeno técnico, “frío” y de características simbólico-representacionales, principalmente. Se trataría de generar, a través de la FEID, un cambio conceptual que modifique la idea de que se enseña y se aprende “con la cabeza”, y que el cuerpo, en tanto soporte de la afectividad, es tan solo un contexto de dichos procesos. Este cambio implicaría, probablemente, considerar un trabajo vivencial con las emociones que se encuentran ligadas a las prácticas pedagógicas, ya que tal vez no baste únicamente con la comprensión teórica respecto de las mismas para facilitar el desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.

Por otro lado, y, no obstante lo anterior, dado que la investigación tenía un carácter cuantitativo, no sabemos por el momento qué elementos componen el desarrollo emocional al cual se refieren los estudiantes que recibieron una formación bajo el enfoque del perfil 3. Nuevos estudios, de tipo cualitativo, debieran enfocarse en comprender qué tipo de cambios emocionales, distintos de la adquisición de conocimientos y competencias, pudieran facilitar la formación profesional y cuáles serían los factores que los propician. Al respecto, cabe preguntarse, por ejemplo, en qué medida y de qué forma participarán las concepciones de los directivos de las carreras en la organización de la FEID, o cómo se relacionarán los distintos niveles de evaluación con las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de docentes. Todos los anteriores, son aspectos que en esta investigación no fueron considerados debido a restricciones de orden práctico principalmente.

Finalmente, también en relación con las limitaciones del presente trabajo, debido a que se trata de un estudio realizado únicamente con universidades pertenecientes al Consejo de Universidades Estatales de Chile, no puede suponerse que los resultados obtenidos representen la amplia y variada oferta de instituciones formadoras de docentes que existe actualmente en Chile. Por esta razón, nuevos trabajos debieran ampliar el espectro de este estudio, incorporando instituciones con diferentes tipos de proyectos a fin de profundizar en la comprensión de otras posibles formas que adopte la FEID. Del mismo modo, cabe destacar que la

metodología empleada, por el hecho de partir de dimensiones y criterios de evaluación predefinidos, si bien permitió la diferenciación de perfiles de FEID, limitó las posibilidades de indagar sobre otras dimensiones del proceso de formación que pudieran ser relevantes para comprender las distintas formas de llevar adelante la FEID. Por esta razón, resulta imprescindible complementar este estudio con otros que permitan abrir el espectro de indagación hacia nuevos componentes y dimensiones de la FEID, como, por ejemplo, las prácticas que se realizan durante la formación, el análisis de las biografías escolares de los estudiantes de pedagogía y otros aspectos que aquí no fueron considerados.

Finalmente, se cierran estas conclusiones con una última reflexión, derivada de la constatación de que pueden existir otros modos de formación emocional inicial docente, distintos de los que ofrece el establishment de la inteligencia emocional. Es importante este hallazgo, puesto que en la cultura educativa se ha llegado a un punto después del cual, ya no resulta posible hablar de la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje sin que aquello sea asociado espontáneamente a las ideas de la Inteligencia Emocional. Este enfoque se ha transformado en una suerte de “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1974), que proporciona la “tranquilizante” sensación de que por in hemos incorporado los afectos a los procesos educativos, dejando atrás la larga glaciación conductista (Simon, 1972), pero también, su más reciente derivada computacionalista (Pozo, 1989). Sin embargo, pareciera ser que el nuevo “giro afectivo” que experimenta en estos años el sistema educacional continúa, en parte, preso del dualismo emocional cognitivo que genera la idea de que aprender es un proceso estrictamente cognitivo, el cual se encuentra acompañado, más no constituido por estados afectivos. Cambiar esta cultura, que no se condice con los más recientes avances en neurociencias (Barret y Russell, 2015), es un asunto que pasa, sin duda, por un análisis desprejuiciado de los procesos de formación inicial docente.

AGRADECIMIENTOS

“Este trabajo fue posible gracias al financiamiento entregado por la Universidad de Playa Ancha a través de su fondo de investigación asociativo interno. Los autores agradecen el trabajo de los siguientes estudiantes de dicha universidad, quienes realizaron sus tesis de pregrado como parte del proyecto de investigación: Camila Alejandra Porras Olivares; Cristian Nicanor Becerra Guerrero; Giselle Nathalie Cid Vásquez y María Paz Tapia Tapia”.

REFERENCIAS

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (47), 73-88. Doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05.

- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 208-319.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". *Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 0-11.
- Arbuthnott, K. (2005). The Effect of Repeated Imagery on Memory. *Applied Cognitive Psychology*, 19(7), 843-846.
- Atkinson, T., y Claxton, G. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada en T. Atkinson y G. Claxton (Eds.). *El profesor intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona, España: Octaedro.
- Ávalos, B. (2016). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado de [www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/proile/Beatrice_Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e.pdf](https://www.researchgate.net/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e.pdf).
- Bachelard, G. (1974). *La construcción del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, México: Siglo XXI.
- Bächler, R. (2019). El cognitivismo y la negación de la mente, influencia del dualismo cartesiano. *Panorama*, 8(14), 47-58.
- Bächler, R. (2019). Del problema emoción-cognición a la integración de la fenomenología y la intencionalidad de los estados mentales. En P. López (Ed). *Discusiones contemporáneas en filosofía de la mente. Voces Locales* (pp. 123-150). Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.
- Bächler, R., y Pozo, J. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 312-348. Doi: 10.1080/02103702.2015.1133088.
- Bächler, R., y Pozo, J. (2018). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 41(4), 733-794.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, England: McKinsey and Company.
- Barret, L. F., y Russell, J. (2015). *The Psychological Contruction of Emotion*. London, England: Guilford Press.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K., y Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 56, 373-403. Doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085709.
- Beard, C., Clegg, S., y Smith, K. (2007). Acknowledging the afective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, United States: Guilford Press.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de una área importante de las ciencias sociales. *Theoria. Ciencia, arte y humanidades*, 18(2), 15-42.
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. Santiago de Chile, Chile: Cuatro Vientos.
- Buehl, M. M., y Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives, y M. Gregoire Gills (Eds.), *International Handbook Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York, United States: Routledge.

- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P., y Valero Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Casado, C., y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47(10). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201– 237.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 539-561.
- Claxton, G. (2005). *The Wayward Mind. An Intimate History of the Unconsciousness*. London, England: Time Warner Book Group.
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research y Development*, 32(2), 174-187.
- Damasio, A. R. (2010). *En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid, España: Critica.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1160-1172.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, España: Narcea.
- Delgado, A.T., Geisse, G. G., y Barrientos, W. F. (2003). La disposición emocional en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria, como factor relevante en la formación inicial docente. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 3(6), 52-59. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1284>.
- Duncan, S., y Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: a neurobiological analysis. *Cogn Emot.*, 21,(6), 1184-1211.
- Fried, L., Mansfield, C., y Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, España: Akal.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R., y Fan, J. (2012). Cognition--Emotion Integration in the Anterior Insula. *Cerebral Cortex*, 23(1), 20-27.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and teaching education*, 14(8), 835-854.
- Harris, D., y Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.

- Herrera, L., Buitrago, R., y Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 8(9), 139-153. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37458>.
- Horgan, T., y Tienson, J. (2002). The intentionality of phenomenology and the phenomenology of intentionality. En D. Chalmers (Ed.), *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings* (pp. 520-533). Oxford, England: Oxford University Press.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, 31-45.
- Kelchtermans, G., y Deketelaere, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. En J. Loughran, y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education 2* (pp- 429-461). Singapore, Singapore: Springer.
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York, United States: McGraw-Hill.
- LeDoux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Planeta.
- López-Goñi, I., y Goñi-Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357(21), 467- 489. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J., y De Dios, M. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157-176. Doi: 10.1177/0305735612463772.
- Luft, J. A., y Roehrig, G. A. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Belief Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Manrique Solana, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 7-23. Doi: 10.22550/REP76 1 2018 01.
- Nisbett, R., Peng, K., Choi, I., y Norenzayan, A. (2001). Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La Inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 437-454.

- Parrot, W. G. (1995). The hearth and the head. Everyday Conceptions of Being Emotional. En J. A.-D.-M. Russel, A. S. Manstead, y J. Wellenkamp (Eds.), *Everyday Conceptions of Emotion. An Introduction to the Psychology, Antropology and Linguistics of Emotions* (pp. 73-84). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>.
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 247-265.
- Peñalva Vélez, A., López Goñi, J. J., y Landa González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362). Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., y Fondevila A. Núria. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233- 254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725.
- Pessoa, L. (2013). *he cognitive-emotional brain: from interactions to integration* Cambridge. Unites States: MIT Press.
- Pirtillä-Backman, A.-M., y Kajanne, A. (2001). The Development of Implicit Epistemologies During Early and Middle Adulthood. *Journal of adult development*, 8(2), 81-97.
- Poblete, O., y Bächler, R. (2016). Interacción y emoción: Una Propuesta integradora. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 25(1), 57-66.
- Pons, F., Harris, P. L., y De Rosnay, M. (2000). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Ramachandran, V., y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. Madrid, España: Debate.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis y Saber*, 10(24), 217-242. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>.
- Searle, J. (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona, España: Grijalbo Mondadori.
- Shuman, V., y Scherer, K. (2014). Concepts and Structure o Emotions. En R. Pekru, y L. Linnen- brik- García (Eds.), *International Handbook of Emotions in Educatio* (pp. 13-35). New York, United States: Routledge.
- Simon, H.A. (1972). On the development of the processors. En S. Farnham-Diggory (Ed.) *Information processing in children* (pp. 3-22). New York, United States: Academic Press.

- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Paidós.
- Stout, M. (2000). *The feel-good curriculum: the dumbing down of america's kids in the name of self-esteem*. Cambridge, United States: Da Capo Press.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327- 358.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and selfformation. *Educational theory*, 53(1), 107-127.
- Educational theory*, 53(1), 107-127.