

RESPUESTAS EMOCIONALES ANTE INCIDENTES CRÍTICOS: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICO-CONCEPTUAL DESDE DOS ESTUDIOS DE CASO EN DOCENTES CHILENOS

EMOTIONAL RESPONSES TO CRITICAL INCIDENTS: A METHODOLOGICAL-CONCEPTUAL APPROACH BASED ON TWO CASE STUDIES WITH CHILEAN TEACHERS

ESTEBAN FICA-PINOL

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

esteban.fica2025@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>

IGNACIO FIGUEROA-CÉSPEDES

Universidad Diego Portales

ignacio.figueroa@mail.udp.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

RENATO BRICEÑO ESPINOZA

Prospectiva Educativa

renato.briceno@prospectivaeducativa.cl

<https://orcid.org/0009-0000-7964-9651>

Artículo recibido el 29 de abril de 2025;

aceptado el 21 de enero de 2026.

Cómo citar este artículo:

Fica-Pinol, E., Figueroa-Céspedes, I., y Briceño Espinoza, R. (2026). Respuestas emocionales ante incidentes críticos: Una aproximación metodológico-conceptual desde dos estudios de caso en docentes chilenos. *Revista Palabra y Razón*, 28, pp. 33-60. <https://doi.org/10.29035/pyr.28.33>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Reconocimiento-No-Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

RESUMEN

La investigación propone una aproximación metodológico-conceptual al estudio de las emociones docentes mediante el análisis de Respuestas Emocionales (RE) frente a Incidentes Críticos (IC), entendiendo la vivencia afectiva como vivencia encarnada, dinámica y culturalmente mediada. Desde un enfoque interdisciplinar, en diálogo con perspectivas socioculturales y críticas, se cuestiona la idea de las emociones como categorías fijas y se las aborda como relatos contextualizados. El estudio adopta un diseño cualitativo descriptivo-interpretativo basado en dos estudios de caso con docentes chilenos de educación inicial y básica. El corpus estuvo compuesto por 228 IC recogidos mediante la *Técnica de Análisis de Incidentes Críticos*, de los cuales se analizaron los apartados de Descripción del IC y Emociones. El análisis narrativo-temático, que combinó codificación deductiva de emociones e inductiva de categorías narrativas, permitió identificar dos categorías centrales: *la sensibilidad cualitativa al objeto emocional y la riqueza de la respuesta emocional*. Los resultados muestran que las RE amplían la lectura del IC más allá de la rotulación afectiva, ofreciendo una vía analítica para comprender la complejidad de las emociones docentes y las tensiones que configuran su ejercicio profesional.

Palabras claves: Emociones – Emociones del docente – Incidentes Críticos – Docente – Estudio de caso

ABSTRACT

The study proposes a methodological-conceptual approach to examining teachers' emotions through the analysis of Emotional Responses (ER) to Critical Incidents (CI), understanding affective experience as embodied, dynamic and culturally mediated. Drawing on an interdisciplinary perspective, in dialogue with sociocultural and critical approaches, it challenges the notion of emotions as fixed or irrational categories and instead conceptualises them as contextually grounded narratives. The research adopts a qualitative descriptive-interpretative design based on two case studies with Chilean early childhood and primary teachers. The corpus comprised 228 CIs collected through the *Critical Incident Analysis Technique*, from which the CI Description and Emotions sections were analysed. A narrative-thematic analysis combining deductive coding of emotions and inductive coding of narrative categories yielded two core analytical dimensions: the qualitative sensitivity to the emotional object and the richness of the emotional response. The findings show that ERs extend the reading of CIs beyond affective labelling, offering an analytical pathway to understanding the complexity of teachers' emotions and the tensions that shape their professional practice.

Keywords: Emotions – Teacher's Emotions – Critical Incidents – Teacher – Case study

1. Introducción

En los últimos años, la investigación educativa ha destacado consistentemente que el trabajo docente se sostiene, se tensiona y se transforma en gran medida a través de sus dimensiones emocionales. La evidencia, de manera robusta, muestra que las emociones no solo influyen en la toma de decisiones pedagógicas, en el vínculo con el estudiantado y en la gestión del aula, sino que también se entrelazan con la construcción identitaria, el bienestar laboral y la permanencia en la profesión (Aldrup et al., 2024; Burić y Frenzel, 2023; de Ruiter et al., 2021; Figueroa-Céspedes et al., 2020; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Lu et al., 2025; Masterson et al., 2024; Monereo, 2019, 2023; Mornar, 2024; Romo-Escudero et al., 2024; Sokal y Eblie, 2023; Taxer y Frenzel, 2015). En un escenario global marcado por la intensificación del trabajo escolar, las tensiones de la postpandemia y el incremento del malestar docente, se vuelve imprescindible comprender cómo el profesorado vive, elabora y significa emocionalmente los desafíos cotidianos de su práctica.

En este contexto, los Incidentes Críticos (IC) se han consolidado como una vía privilegiada para explorar las tensiones profesionales, las rupturas biográficas y los momentos en que el juicio pedagógico se ve radicalmente reconfigurado (Contreras y Robles, 2018; Derakhshan y Nazari, 2022; Figueroa-Céspedes et al., 2020; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Monereo, 2023; Nail-Kröyer et al., 2012; Otondo-Briceño et al., 2021; Sanhueza et al., 2023; Valdés y Monereo, 2012). No obstante, aun cuando la literatura reconoce de manera explícita la carga afectiva de estos episodios, la dimensión emocional acostumbra a quedar reducida a breves enunciados autorreferenciales (“sentí frustración”, “me dio pena”, “me enojé”), sin profundizar en la densidad narrativa de la experiencia, en el objeto emocional al que se dirige, en su historicidad ni en las tensiones identitarias que moviliza. En tal sentido, la influencia afectiva en las situaciones desestabilizadoras y perturbadoras del proceder profesional no suelen otorgar una lectura descriptivo-interpretativa crítica más allá de dar cuenta de su aparición en el relato-vivencia de sus narradores.

Esta reducción se vincula con una dificultad ampliamente documentada en la psicología afectiva: distinguir entre emociones que comparten manifestaciones similares, pero difieren en su significado funcional o situacional. Siguiendo la teoría de la construcción de la emoción, la experiencia afectiva depende del grado de diferenciación conceptual con que el sujeto categoriza sus estados internos, fenómeno denominado como *granularidad emocional*. Esta noción se ha entendido como la capacidad de describir la propia experiencia afectiva con un nivel fino de distinción conceptual y contextual (Barrett, 2006, 2017). Este posicionamiento ha sido

reforzado por la evidencia sobre la variabilidad y dependencia contextual de las expresiones emocionales (Barrett et al., 2019), dimensión que en la mayoría de los estudios sobre IC permanece implícita o no problematizada, reduciendo así la potencia interpretativa de los análisis.

En otras palabras, la literatura ha mostrado reiteradamente que en los IC *hay emociones involucradas* (Derakhshan y Nazari, 2022; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Monereo, 2023; Petiot et al., 2024; Sanhueza et al., 2023), pero ha indagado muy poco en cómo esas emociones se configuran, qué significan para quienes enseñan y de qué manera contribuyen a comprender en profundidad la vida profesional y sus dilemas. El foco ha tendido a situarse en la identificación superficial de estados afectivos, sin examinar cómo estos organizan la acción, reordenan el sentido de lo ocurrido o reabren conflictos biográficos y ético-políticos. Precisamente, esta brecha ha sido tensionada por trabajos recientes que proponen lecturas más críticas y complejas del mundo afectivo docente, desplazando la emoción desde una etiqueta individual hacia una trama situada de prácticas, significados y posiciones político-profesionales (Derakhshan y Nazari, 2022; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Monereo, 2023; Petiot et al., 2024; Sanhueza et al., 2023).

Frente a este vacío, el estudio propone abordar las Respuestas Emocionales (RE) como un objeto de análisis en sí mismo, entendiendo que cada emoción narrada en un IC constituye un nudo donde convergen la experiencia situada, la trayectoria profesional, la valoración cognitiva del acontecimiento y la inscripción del docente en regímenes emocionales más amplios. Esta perspectiva permite superar la mirada exclusivamente clasificatoria o tipológica, que ha tendido a reproducirse de manera acrítica en la investigación educativa (Barrett, 2006; Barrett et al., 2019; Markus y Kitayama, 1991; Wetherell, 2013), e invita a comprender la emoción como vivencia encarnada, dinámica y culturalmente mediada. Ello implica reconocer la presencia de regímenes emocionales que fijan reglas y expectativas sociales acerca de qué formas de malestar o vulnerabilidad pueden expresarse legítimamente en la profesión docente, tal como muestran los estudios postestructuralistas sobre emociones en la enseñanza (Zembylas, 2003, 2005).

Esta aproximación se alinea con la necesidad de construir dispositivos y metodologías capaces de captar la complejidad afectiva de la práctica pedagógica y de desplazar la investigación hacia una *epistemología del sujeto conocido* (Vasilachis, 2006). En esta línea, las RE se proponen como una herramienta metodológico-conceptual para examinar la vivencia emocional docente con mayor precisión, integrando el análisis del tono afectivo, la

intensidad, la valencia, el objeto emocional y las continuidades narrativas en que estas emergen. Así, la propuesta dialoga tanto con las reflexiones sobre las concepciones docentes de las emociones (Bächler y Pozo, 2020) como con críticas a la escasa atención a la dimensión fenomenológica de la experiencia emocional del profesorado (Poblete-Christie y Bächler, 2022). Desde este marco, el estudio se interesa por comprender cómo las y los docentes elaboran sus emociones en los IC que marcaron su práctica reciente. Para ello, se analizan dos casos de estudio desarrollados en Chile, con el objetivo de comprender las RE como propuesta metodológico-conceptual para el análisis de IC vivenciados por docentes.

2. Emociones del profesorado: Un marco comprensivo del quehacer profesional

De acuerdo a los planteamientos de Burić y Frenzel (2023), Lu et al. (2025) y Taxer y Frenzel (2015), las emociones del profesorado se comprenden como respuestas afectivas que se traducen en una vivencia compleja, con un correlato psicológico y fisiológico que emergen al momento de ejercer su profesión. Estas van atravesando su práctica pedagógica, en los diferentes espacios en que el cuerpo docente se moviliza, retroalimentando constantemente los aspectos identitarios a nivel profesional y personal. Específicamente, en el caso chileno, se ha profundizado acerca de cómo las concepciones de los y las docentes se relacionan con emociones y procesos de enseñanza-aprendizaje que influyen decisivamente en la forma en que organizan la clase, entienden el error, gestionan la disciplina y valoran su propio malestar (Bächler y Pozo, 2020), lo que refuerza la necesidad de estudios que aborden las emociones no solo como variables individuales, sino como experiencias interpretadas y situadas.

Este marco se alinea robustamente con una serie de indagaciones en la última década, las cuales señalan cómo la profesión docente se encuentra comprometida en términos socioemocionales (Aldrup et al., 2024; Burić y Frenzel, 2023; de Ruiter et al., 2021; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Lu et al., 2025; Masterson et al., 2024; Monereo, 2023, 2019; Mornar, 2024; Romo-Escudero et al., 2024; Sokal y Eblie, 2023; Taxer y Frenzel, 2015). Dicho aspecto adquiere particular relevancia si se considera que diversas investigaciones muestran que las escuelas que logran una enseñanza de alta calidad suelen sostenerse en docentes que, junto a sus comunidades educativas, configuran un clima socioemocional propicio para el aprendizaje y la participación (Aldrup et al., 2024; Burić y Frenzel, 2023; Lu et al., 2025).

Asimismo, se ha señalado la relevancia de las interacciones docente-estudiante, puesto que los primeros contagian afectivamente a sus educandos (Lu et al., 2025), desarrollando lazos genuinos de confianza (de Ruiter et al.,

2021). Aunque Taxer y Frenzel (2015) y Aldrup et al. (2024) señalan que el profesorado tiende a suprimir emociones negativas, a fin de priorizar una imagen identitaria positiva. Al mismo tiempo, se ha advertido que una parte importante de la literatura sobre emociones docentes se mantiene en niveles de abstracción elevados (por ejemplo, estrés, satisfacción o burnout) sin indagar en cómo esas experiencias son vividas y narradas en situaciones concretas de aula, lo que ha motivado llamados explícitos a incorporar descripciones fenomenológicas y análisis más finos de la experiencia afectiva del profesorado (Poblete-Christie y Bächler, 2022).

No obstante, la cuestión emocional es responsiva de la situación contextual y organizacional en el que se moviliza el profesorado. Al respecto, recientemente se ha documentado de manera alarmante la intención de docentes de dejar su trabajo, señalando bajos niveles de bienestar y resiliencia (Sokal et al., 2025), incertidumbre y sobrecarga emocional en contextos de cambio acelerado (Masterson et al., 2024) y experiencias sostenidas de estrés, desgaste y malestar docente vinculadas tanto a las demandas organizacionales como al trabajo emocional cotidiano (Petiot et al., 2024; Sokal y Eblie-Trudel, 2023; Romo-Escudero et al., 2024). En consecuencia, se ha otorgado importancia a que el docente desarrolle competencias socioemocionales (Mornar, 2024) o el denominado trabajo emocional (Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Masterson et al., 2024), a lo largo de su trayectoria.

3. Emociones e Incidentes Críticos

Los IC se corresponden con situaciones de alta carga emocional que introducen una ruptura en la continuidad de la práctica, desestabilizan al sujeto y le exigen revisiones profundas sobre cómo continuar reconstruyendo su identidad profesional (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Monereo, 2023; Valdés y Monereo, 2012). Al mismo tiempo, la evidencia sugiere que estos episodios visibilizan que la docencia es un trabajo emocional e identitariamente situado: la agencia que puede desplegarse en el aula aparece mediada, y, en ocasiones, restringida por reglas, expectativas y condiciones institucionales, de modo que el malestar no se comprende adecuadamente como un fenómeno exclusivamente individual (Derakhshan y Nazari, 2022; Petiot et al., 2023). Desde esta perspectiva, los IC funcionan como una *cartografía emocional de la profesión* que muestra de qué modo el profesorado negocia vulnerabilidad, agencia y sentido ético en su práctica.

En términos metodológicos, los IC representan una vía versátil para indagar procesos subjetivos, relacionales y organizacionales. La técnica desarrollada originalmente por Flanagan (1954) y sus adaptaciones en el ámbito

educativo, como la *Técnica de Análisis de Incidentes Críticos* (TAIC) propuesta por Nail-Kröyer et al. (2012) para el estudio de la convivencia escolar, y la *Pauta de Análisis de Narrativas de Incidentes Críticos* (PANIC) de Monereo (2023) para la formación del profesorado, han permitido sistematizar la recogida y el análisis de estos episodios en formatos estructurados. En esta línea, el presente estudio organiza la exploración de los IC en torno a tres dimensiones interrelacionadas: el saber (elementos conceptuales y hermenéuticos), el hacer (procesos procedimentales y agenciales) y el sentir (vivencias afectivas implicadas), mostrando cómo las y los docentes articulan conocimientos, decisiones y emociones frente a situaciones que desafían su repertorio profesional (Monereo, 2023; Nail-Kröyer et al., 2012). Esta articulación afectividad-cognición-práctica converge con los estudios sobre identidad docente y micropolítica emocional, en los que los IC se entienden como *nudos de vulnerabilidad profesional* que revelan la interdependencia entre emoción, juicio pedagógico y condiciones estructurales del trabajo docente (Kelchtermans, 2009, 2017).

Desde la investigación empírica, los IC se han utilizado como objeto y como técnica para explorar la construcción identitaria del profesorado en diversos niveles educativos (Contreras y Robles, 2018; Figueroa-Céspedes et al., 2020; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Otondo-Briceño et al., 2021; Valdés y Monereo, 2012). Su aplicación ha permitido visibilizar problemáticas que se perpetúan en el sistema escolar, tales como el aislamiento docente, la tensión entre cuidado y control, o la fragilidad institucional del acompañamiento profesional (Nail-Kröyer et al., 2012; Nazari et al., 2023). Además, ha permitido profundizar en los procesos de aprendizaje y acompañamiento socioemocional (Derakhshan y Nazari, 2022; Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; 2024; Monereo, 2023; Petiot et al., 2024; Sanhueza et al., 2023). En línea con esta tradición, estudios recientes en el contexto chileno muestran que los IC revelan no solo dilemas pedagógicos, sino también conflictos identitarios que se expresan emocionalmente y que el profesorado narra para sostener cierta continuidad de su *self profesional* (Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Otondo-Briceño et al., 2021; Sanhueza et al., 2023).

4. Aproximación a Respuestas Emocionales: Una propuesta interdisciplinar

Las emociones han ocupado un lugar central en la reflexión filosófica, psicológica y educativa, pero la literatura coincide en que ningún enfoque aislado captura su complejidad. El análisis de Melamed (2016, 2024) sostiene que las teorías cognitivas, perceptuales y construccionistas iluminan facetas parciales de la vida afectiva, por lo que resulta necesario un enfoque pluralista que permita comprender qué se denomina *emoción* en contextos situados como la escuela. Esta orientación pluralista no

implica eclecticismo, sino la articulación de marcos teóricos compatibles para interpretar experiencias emocionales que son, a la vez, corporizadas, discursivas y situadas.

Desde un enfoque socioconstructivista, las emociones se entienden como prácticas de interpretación encarnadas en repertorios culturales, modos lingüísticos y relaciones sociales específicas. Markus y Kitayama (1991) muestran que los afectos se configuran según modelos culturales de yo-otro, mientras que la propuesta de Barrett (2006) sostiene que las emociones no corresponden a entidades universales, sino a procesos de categorización afectiva basados en experiencias previas, conocimiento situado y significados culturalmente disponibles (2006; Barrett et al., 2019). Esta línea de pensamiento enfatiza que el sujeto no simplemente siente, sino que categoriza sus vivencias, dotándolas de sentido en función del contexto y de sus marcos interpretativos.

A esta comprensión sociocultural se suma la perspectiva crítica de Wetherell (2013), quien propone entender las emociones como prácticas afectivo-discursivas, donde afecto y discurso son inseparables. Esta mirada permite situar las emociones docentes no como estados internos aislados, sino como modos culturalmente legitimados de posicionarse frente a acontecimientos relevantes. En el campo educativo, esta aproximación es especialmente fecunda, pues ilumina cómo ciertos estilos emocionales (por ejemplo, calma, contención, sacrificio) son evaluados, promovidos o sancionados dentro de los regímenes normativos de la profesión.

En la tradición histórico-cultural, la noción de *perezhivanie* ofrece una vía potente para comprender las emociones como vivencias encarnadas que integran de manera inseparable afecto, significado y situación, es decir, la forma concreta en que el sujeto vive una circunstancia determinada (Smirnova, 2024; Vygotsky, 1994). Desde esta perspectiva, las reacciones emocionales del profesorado ante situaciones inesperadas no pueden entenderse al margen de las condiciones específicas en que ocurren, y adquieren sentido a través de su reconstrucción narrativa, especialmente en dispositivos que favorecen la reflexión situada, como el análisis de IC. La escritura y narración posterior permiten acceder a cómo el docente integra lo ocurrido en su biografía profesional, reorganiza su comprensión de sí mismo en relación con esa situación y resignifica la experiencia vivida (Smirnova, 2024).

De manera complementaria, la teoría cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991) contribuye a identificar los temas relacionales básicos que subyacen a cada emoción (por ejemplo, amenaza incierta en la ansiedad,

pérdida irreparable en la tristeza, injusticia en la ira). Esta perspectiva no se utiliza aquí como un marco cognitivista puro, sino como una herramienta interpretativa que permite distinguir con mayor precisión aquello que el profesorado expresa emocionalmente en sus relatos.

En el marco interdisciplinar desarrollado, este estudio entiende las RE como unidades analítico-metodológicas orientadas a captar cómo el profesorado experimenta, categoriza, significa y narra sus emociones ante un IC. Cada RE se concibe como una articulación inseparable de cuerpo, lenguaje, biografía y contexto institucional, que incorpora también la resonancia afectiva con otros actores y con las condiciones específicas en que el episodio tiene lugar. Desde esta perspectiva, la emoción deja de ser un mero estado interno para convertirse en un punto de cruce donde se entran historia profesional, expectativas normativas y regímenes emocionales propios de la escuela.

En este artículo, las RE se utilizan como un marco analítico flexible para interpretar la configuración emocional de los IC narrados por el profesorado, siguiendo una secuencia operativa específica. En primer lugar, se identifica la emoción nombrada explícitamente por la o el docente; en segundo lugar, se determina su tema relacional básico (Lazarus, 1991), precisando si remite a vivencias de amenaza, injusticia, pérdida o desafío; posteriormente, se examina cómo la emoción se argumenta, matiza o problematiza en el relato, atendiendo a su dimensión afectivo-discursiva (Wetherell, 2013); luego, se interpreta de qué manera dicha emoción reconfigura el sentido del IC en términos de identidad profesional, en diálogo con la noción de *perezhivanie*; finalmente, se contextualiza la emoción según su valencia (negativa, positiva o ambigua), tomando la tipología de Bisquerra (2009, 2015) como apoyo no normativo. Este procedimiento permite ir más allá de descripciones superficiales (“me sentí frustrada”) y avanzar hacia un análisis que esclarece cómo y por qué se configura una emoción, qué expresa sobre el incidente, qué deja en sombra y qué efectos proyecta sobre la trayectoria profesional docente.

5. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, sustentado en el estudio de casos (Stake, 2007). Esta elección metodológica permite comprender en profundidad cómo se configuran las vivencias emocionales del profesorado en contextos situados, atendiendo a la singularidad de cada caso y a la complejidad interpretativa propia de los IC. El propósito central es aplicar y examinar la propuesta metodológico-conceptual de las RE en dos experiencias formativas chilenas, produciendo una lectura contextualizada, holística y relacional de los IC reportados por docentes.

Los dos casos seleccionados forman parte de proyectos investigativos orientados a explorar la construcción de la identidad profesional docente y la significación de experiencias desestabilizadoras en su trayectoria laboral (Tabla 1). Su elección responde a dos criterios principales: (a) ambos incorporan la Técnica de Análisis de Incidentes Críticos (TAIC), asegurando la disponibilidad de relatos estructurados desde la perspectiva del profesorado; y (b) el desarrollo de procesos reflexivos sistemáticos, condición indispensable para examinar la dimensión emocional como vivencia narrada.

Tabla 1.

Descripción general de los casos de estudio.

Caso	Lugar Aplicación TAIC	Muestra	Características	Nº IC	Contexto Aplicación TAIC	Objeto Estudio
Caso 1: 2018 - 2020	Zona Norte, Centro y Sur	120 Docentes Educación Inicial de tres cohortes	120 Femenino 39 años Edad promedio Trayectoria profesional en años diversa	173	Curso forma- ción continua en mediación pedagógica Aplicación TAIC en 1 momento	Identidad profesional
Caso 2: 2023	Región de Arica y Parinacota, Zona Norte	21 docentes de Primaria	13 Femenino 8 Masculino 41 años de edad prome- dio Trayectoria Profesional en años diversa	55	Investogación de grado de magíster Aplicación TAIC en 3 momentos	Identidad Profesional y postpan- demia

Nota. Elaboración propia

El Caso 1 corresponde a un proyecto de formación continua en educación inicial, basado en la investigación-acción y centrado en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Feuerstein et al. (2010), junto con un enfoque inclusivo crítico sustentado en la noción de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2016). El curso convocó a 120 docentes de educación inicial, de distintas zonas de Chile, y utilizó la TAIC como herramienta para indagar en sus identidades profesionales y en los IC que tensionaban su práctica, generando 173 registros escritos.

El Caso 2 se inscribe en una investigación de grado de Magíster en Desarrollo

Cognitivo, centrada en los efectos pospandémicos en la identidad profesional de docentes de educación primaria de una escuela de dependencia público-privada sin fines de lucro, ubicada en el norte de Chile. En este caso, la TAIC se aplicó en tres momentos sucesivos durante tres semanas, con el fin de capturar IC asociados a la transición pospandémica y a la reconfiguración del trabajo escolar, generando 55 registros.

En conjunto, el corpus se compuso de 228 IC (173 del Caso 1 y 55 del Caso 2), recogidos mediante la TAIC. El instrumento solicita al profesorado describir la situación vivida, su significado, las acciones emprendidas y las emociones implicadas. Para el propósito analítico de este artículo, se trabajó con todos los IC que incluían una sección de emociones completa y comprensible, y se seleccionaron específicamente los apartados de Descripción del IC y Emociones, en los que las RE emergen como unidades de sentido privilegiadas para examinar la configuración afectiva de la experiencia.

En cuanto a los criterios de selección de los casos, además del acceso del equipo investigador, se privilegió la diversidad de niveles educativos (educación inicial y primaria), la presencia de dispositivos formativos reflexivos y la posibilidad de contar con corpus amplios y comparables en términos de estructura narrativa. De este modo, los casos funcionan como *casos teóricos* (Stake, 2007), que permiten explorar el potencial analítico de las RE en contextos diferenciados, más que representar una muestra estadísticamente generalizable.

El análisis se desarrolló mediante un enfoque narrativo-temático (Riessman, 2008), organizado en dos fases complementarias, alineadas con la propuesta conceptual de las RE. En una primera fase, de carácter deductivo, se identificaron las etiquetas emocionales utilizadas por el profesorado en los relatos de IC (frustración, vergüenza, rabia, miedo, preocupación, pena, etc.) y se clasificaron según la tipología de valencias emocionales propuesta por Bisquerra (2009, 2015), distinguiendo emociones negativas (vivencias de amenaza, pérdida o dificultad), positivas (satisfacción o logro) y ambiguas (tonalidades mixtas cuya interpretación depende del contexto) (Tabla 2). Esta clasificación funcionó como un recurso preliminar de ordenamiento, permitiendo reconocer patrones emocionales recurrentes sin anular la complejidad narrativa de los textos.

Tabla 2.

Tipología emocional utilizada.

Tipo de emociones		
Negativas	Positivas	Ambiguas
Representan vivencias de amenaza, pérdida y/o dificultad relativa a un objetivo del sujeto en cuestión.	Representa vivencias de satisfacción y/o cumplimiento de objetivos del sujeto.	Representa vivencias que navegan por tonos negativos y positivos, aunque derivan y se articulan con el contexto del sujeto.
Ejemplificaciones		
Miedo, Ira, Tristeza, Asco, Ansiedad.	Alegría, Amor, Felicidad.	Vergüenza, Sorpresa, Estéticas

Nota. Elaboración propia basado en Bisquerra (2009; 2015)

En una segunda fase, de carácter inductivo, el equipo realizó una lectura comparada y sistemática de los relatos de ambos casos, desarrollando ciclos sucesivos de codificación abierta y axial, discusión colectiva y ajuste de definiciones hasta configurar dos categorías centrales: *Sensibilidad cualitativa a la profundidad del relato* y *Riqueza de la Respuesta Emocional*, junto con tres subcategorías en esta última (relatos con emoción única, con simultaneidad emocional y de trayectoria emocional. La credibilidad del análisis se reforzó mediante sesiones de contraste de interpretaciones, el registro sistemático de decisiones en bitácoras y matrices de codificación, y la incorporación de notas de campo de los proyectos originales como contexto interpretativo para algunos IC.

Desde una perspectiva ética, ambos estudios cumplieron con los lineamientos vigentes para la investigación con seres humanos. La participación fue voluntaria, se garantizó la confidencialidad mediante el anonimato de los relatos y se recabó consentimiento informado por escrito, aprobado por el comité de ética de una de las universidades de afiliación de los autores. Se cuidó especialmente la no identificación de personas, centros educativos o situaciones sensibles vinculadas a vulneración de derechos.

6.Resultados

Los hallazgos se detallan en dos categorías narrativas, que intentan ir más allá de una caracterización/tipificación de situaciones y RE que se encuentran involucrados en las vivencias de los IC. Así, primero, se explora la Sensibilidad cualitativa y, luego, en segundo lugar, la Riqueza de la Respuesta emocional. Estos tópicos permiten profundizar afectivamente en las perturbaciones del ejercicio profesional docente, acorde a la propuesta metodológico-conceptual de la presente investigación.

6.1.Sensibilidad cualitativa a la profundidad del relato: Profundización en objeto emocional

La presente categoría narrativa describe cómo el equipo investigador profundiza en el relato como RE, permitiendo no solo caracterizar la presencia y frecuencia emocional, que es un aspecto que revela por sí misma la sección emocional en el relato de la TAIC, sino que profundiza en el objeto afectivo que se encuentra inmerso en el incidente. Esto quiere decir que las RE permiten identificar y clarificar en el relato qué es lo que provoca la situación desestabilizadora, desde la voz de sus narradores, permitiendo desarrollar una lectura contextual del relato.

Así, en primer lugar, ambos casos señalan una afectividad intensa en las diversas situaciones que se vivencian, las cuales se corresponde con emociones negativas (Bisquerra, 2009; 2015), propias del instrumento metodológico, en donde priman tonalidades emocionales relacionadas con la ansiedad y tristeza, siendo estas las que se encuentran con mayor frecuencia, y le siguen sorpresa e ira. Si bien estas emociones permiten profundizar en el contexto específico de cada caso, también delinean cómo las situaciones críticas tensionan simultáneamente la práctica y la identidad profesional del profesorado.

En el caso de los IC que vivencian las docentes de educación inicial, por ejemplo, una profesional etiqueta su vivencia como *problematización e inquietud* a partir de un conflicto de buen trato entre las niñas, pero su disputa interna deriva de otorgar (o no) una participación equitativa, lo que la moviliza emocionalmente ante la situación (Tabla 3). Esta respuesta combina una etiqueta de inquietud con un tema relacional de amenaza a la justicia y a la equidad en el aula, configurando una vivencia próxima a la ansiedad. Más allá de la búsqueda de las “palabras correctas” para nombrar la emoción, se revela aquí una tensión de fondo entre promover el protagonismo individual y resguardar la participación de todo el grupo curso.

Tabla 3.

Transcripción TAIC 83 - Caso I (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Estaba realizando el período “yo y mi cuerpo”, explicándoles a niños y niñas la emoción de la sorpresa. En ese momento, uno de ellos quiso ayudarme; lo invité a hacerlo y retiró la tela que cubría el primer contenedor de materiales, tras lo cual le di las gracias. Al seguir realizando preguntas, este niño se pone de pie e insiste en seguir ayudando, pero los otros niños y niñas también quieren cumplir ese rol. Los invito entonces a todos a acompañarme desde su rol protagónico. Sin embargo, al momento de hacer preguntas, solo él quiere responder y se frustra cuando se le da la oportunidad a otro niño o niña.	Problematización, inquietud por no dar la oportunidad que otros sean así protagonistas y dar la oportunidad al niño/a para no cohibir su participación.

Nota. Elaboración propia.

En el Caso 2, un docente de educación básica señala sorpresa ante una agresión entre compañeros. Aunque el relato se organiza en torno a la idea de un “curso agresivo”, la RE expande la descripción del IC al mostrar una doble focalización emocional: el clima de violencia del curso y la propia inseguridad profesional del docente para intervenir adecuadamente, considerando las necesidades educativas especiales de uno de los estudiantes (Tabla 4).

Tabla 4.

Transcripción TAIC i8 - Caso 2 (Masculino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Un alumno y una alumna discuten y pelean antes de comenzar la clase tipo 7:30 am dentro de la sala de clases, el día martes 04 de abril del presente año. Los estudiantes que observaron la pelea manifiestan que ambos comenzaron a tener diferencias por motivos de que la alumna defendió a otra compañera que el alumno golpeó. Por esto el alumno le pega con una silla en el ojo a la alumna, amenazándola que traería un cuchillo y la mataría y ésta responde a combos en el rostro del compañero.	Sorpresa ya que el curso en general está muy agresivo, de hecho, intervendrá convivencia escolar por todas las peleas suscitadas este año. La dificultad que se me presenta es saber manejar este tipo de situaciones de agresividad, ya que el estudiante en conflicto tiene diagnóstico TEA.

Nota. Elaboración propia.

La categoría de sensibilidad cualitativa sintetiza la interpretación del equipo sobre las RE como claves para ir más allá de la etiqueta afectiva: al leer las RE, se puede identificar el objeto emocional implicado (qué está realmente en juego para el docente), los temas relacionales básicos (amenaza, injusticia, pérdida, desafío) y las tensiones profesionales que se activan. Así, la ansiedad, la tristeza o la sorpresa se entienden como configuraciones narrativas situadas, no como estados internos aislados, que revelan cómo

las y los docentes significan críticamente los IC y cómo estos tensionan su práctica e identidad profesional.

6.2.Riqueza de la Respuesta Emocional: Continuum de la vivencia y calidad expresiva

La categoría narrativa permite otorgar una comprensión de las RE, desde una perspectiva reconstruida en cada uno de los relatos. Esta conceptualización contribuye a configurar la situación de temporalidad y espacialidad que los narradores-docentes proceden a relatar en cada escritura de IC. En este sentido, el hallazgo ofrece una articulación teórico-práctica entre el contexto relatado y las tonalidades emocionales vivenciadas, permitiendo la emergencia de un análisis que reconstruye la presencia emocional y sus (dis-)continuidades, tal como es descrita por los y las docentes. En consecuencia, el equipo investigador consignó tres subcategorías analíticas: *Relatos con Descripción de emoción única*, *Relatos con Simultaneidad emocional* y *Relatos de Trayectoria emocional*.

En los Relatos con Descripción de emoción única, el profesorado procede a desarrollar una descripción afectiva basada en un tono emocional principal, a partir de una descripción emocional en profundidad o de un breve tránsito afectivo que desarrolla la vivencia. Así, el profesorado sostiene un enfoque descriptivo de su sentir, aludiendo motivos y/o al contexto de referencia con las que permite conectar el IC, marcando desplazamientos inter o intrapsíquicos de la RE.

Por ejemplo, en el Caso 2 (Tabla 5), una docente señala una Tristeza que no solo es dada por la situación de evaluación infructuosa, sino que explora las posibles ideas que sus colegas se hacen de ella, principalmente acerca de temáticas de inclusión y diversidad en el aula.

Tabla 5.

Transcripción TAIC 49 - Caso 2 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Jueves 20, aproximadamente a las 11:30 hrs. en sala de clases 3°A, participan la profesora taller de Lenguaje y funcionarias del Programa de Integración Escolar [PIE]. Ingreso de profesionales PIE al aula para intervención de estudiantes durante la evaluación sumativa, para su ayuda. Luego de unos minutos se dan cuenta que emiten ruidos al leerles las pruebas a los niños, perjudicando la concentración del resto del curso, por lo que salen.	Tristeza. Sensación de parecer una persona con prejuicios al querer manejar de lo más común y corriente el desarrollo de una evaluación sumativa.

Nota. Elaboración propia.

Otra situación representativa, corresponde a la del Caso 1 (Tabla 6), en el que la profesora vivencia tristeza (*me sentí un poco frustrada*) como RE de una situación en que la propuesta pedagógica no es del interés del estudiante. En este sentido, la etiqueta narrativa permite vislumbrar una profundización acerca de la falta de competencias profesionales para abordar este desafío.

Tabla 6.

Transcripción TAIC 17 - Caso 1 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Esto ocurrió durante una experiencia de aprendizaje en un nivel de educación inicial. Luego de que yo le había presentado lo que íbamos a realizar y aprender, lo cual estaba relacionado con los seres vivos y al explorarlo, un niño no presentó interés en la experiencia y se fue a jugar al rincón mapuche	Me sentí un poco frustrada por no poder captar el interés y atención del niño de manera de que se involucre en el aprendizaje. Me sentí con falta de estrategias.

Nota. Elaboración propia.

En aquellos relatos en que se explora Simultaneidad emocional, se encuentran narraciones que capturan más de una emoción presente, pero se vivencian paralelamente al momento en que sucede el IC. De esta forma, se identifican relatos que reúnen tonos emocionales afines, lo que enriquece la sección emocional en términos descriptivos y pone de relieve tanto la complejidad del mundo afectivo del profesorado como la diversidad de objetos hacia los que se orientan sus emociones ante un mismo incidente.

Al respecto, el ejemplo del Caso 1 (Tabla 7) describe a una docente que vivencia sorpresa, ansiedad, tristeza y rabia, luego de que un niño no controla su esfínter debido a una vulneración de derechos. Particularmente, el relato de la educadora no ofrece una elaboración extensa en el apartado emocional, pero ello se ve compensado por una identificación afectiva que, a partir de la descripción del incidente, aparece claramente desbordada: la situación se comprende como el resultado de múltiples factores y, desde una lectura interpretativa, pone en primer plano la necesidad emergente de que la docente se sitúe en un rol de cuidado y garante de derechos.

Tabla 7.

Transcripción TAIC 157 - Caso 1 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
El día martes durante la mañana un niño tiene pena lo cual no lo representa y usualmente es activo y dentro de su realidad no representa el contexto en el que vive el cual es de carácter de vulnerabilidad. Pasa medio día y el niño comienza a llorar; se consuela y de pronto se defeca de forma incontrolable, es asombroso porque él tiene 4 años y controla esfínter, además no estaba enfermo. En el momento de mudarlo, él no quiere con las agentes y yo lo invito a mudarse y en el momento de la muda, en el diálogo, el niño me cuenta que la mamá le pego y hablo fuerte. La madre lo visita solamente porque la tutora es la abuela.	Incertidumbre, qué le pasaba, preocupación, pena y a la vez, rabia de que pase las situaciones que tiene que vivir

Nota. Elaboración propia.

En el IC del Caso 2 (Tabla 8), la narradora reporta ira, tristeza y sorpresa ante los comentarios denostativos de un estudiante hacia una compañera. A diferencia del ejemplo anterior, la identificación emocional se apoya en un relato detallado de los objetos y contextos afectivos implicados. Le sorprende que un estudiante nuevo utilice un repertorio de insultos tan cargado, le entristece que una niña habitualmente *ejemplar* se vea envuelta en ese intercambio y le indigna el carácter despectivo de la agresión entre niños de 7 u 8 años. Esta simultaneidad emocional abre una reflexión sobre desigualdades y tensiones socioculturales que se juegan en las interacciones cotidianas del aula, complejizando la lectura del incidente más allá de la mera transgresión disciplinar.

Tabla 8.

Transcripción TAIC II - Caso 2 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Mes de marzo en la tarde, en la sala de clases, un alumno y una alumna son participantes. El alumno dice groserías foráneas como motherfucker, cojudos, pendejo y también en español concha de tu madre.	Ira, tristeza, sorpresa. Me sorprendió que actuara así porque el alumno es nuevo, me apenó que se expresara de esa manera. Y en el caso de la niña, porque ella no es de hablar groserías, su conducta es ejemplar. Fue muy despectivo al tratar de pendejo a una compañera del curso, son niños que están entre 7 y 8 años.

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, se distinguen dentro de los relatos simultáneos, aquellos que resaltan las vivencias de tonos emocionales ambivalentes, articulándose emociones diversas entre sí, ya sea positivas, ambiguas y/o negativas, estableciendo una descripción cualitativa que moviliza y al mismo tiempo paraliza la RE, en términos generales.

En este sentido, el ejemplo de la Tabla 9 muestra a una docente que vivencia tristeza (frustración) y ansiedad (preocupación) ante un niño que muerde reiteradamente a sus compañeros. Por un lado, reconoce el proceso lento de adquisición de hábitos de autorregulación y convivencia, lo que genera una frustración que tiende a inmovilizarla; por otro, se activa una preocupación por la seguridad física del grupo, que la empuja a buscar estrategias de intervención. La RE condensa así una doble posición afectiva: parálisis y acción, que ilustra cómo los IC sitúan al profesorado en encrucijadas éticas y pedagógicas difíciles de resolver.

Tabla 9.

Transcripción TAIC 99 - Caso 1 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Un niño de educación inicial ha comenzado a morder a sus compañeros, no se aprecia una intención de querer lastimarlos. Sin embargo, de la nada se acerca a los otros niños y los muerde en la cara.	Siento frustración porque sé que es un proceso de desarrollo lento que todo niño pasa. Preocupación de que esas mordidas no sean frecuentes.

Nota. Elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 10 se visualiza un ejemplo del Caso 2, en donde la docente describe un IC en que un estudiante manifiesta su negación y frustración para el desarrollo de actividades pedagógicas, puesto que *no quiere aprender*. La RE articula Tristeza y Ansiedad en una trayectoria afectiva que combina, al mismo tiempo, el dolor de constatar la desmotivación profunda del niño y la urgencia de buscar rápidamente una solución al problema, condensando un tema relacional de pérdida y amenaza ante la posible autoexclusión del estudiante. Esta simultaneidad de tristeza contemplativa y ansiedad orientada a la acción muestra que la docente distingue entre el impacto de lo que ve y la obligación profesional de actuar, reconfigurando su comprensión del fracaso escolar y de su propio rol como mediadora de aprendizajes.

Tabla 10.

Transcripción TAIC 21 - Caso 2 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
En el colegio, a las 8:00 AM. El estudiante de 8 años, es derivado a reforzamiento de matemática. La Miss encargada lo retira de la sala para trabajar con él de manera personalizada en el área de recursos. El estudiante no quiere trabajar, le dice que a él no le importa, no quiere aprender, que no sabe nada. La miss le pide ordenar sus pertenencias y pegar bien sus guías de refuerzo, el estudiante vuelve a contestar que no le importa, que no quiere aprender, que las apariencias no importan. Se niega a realizar las actividades que la Miss le solicita. La Miss de reforzamiento lo lleva de vuelta al curso, el estudiante llega enojado al curso, tirando al piso el cuaderno y estuche. La Miss solicita que lo saque del listado de estudiantes de reforzamiento.	Tristeza, ansiedad. Mucha tristeza al ver la reacción de estudiante, sin motivación por aprender y la forma de contestar a la Miss encargada. Ansiedad de querer buscar rápidamente una solución al problema.

Nota. Elaboración propia.

Por último, los Relatos de Trayectoria emocional se entienden como narraciones en que el profesorado elabora un camino afectivo de una situación a otra, desarrollando una narrativa con estructura redaccional que considera inicio, desarrollo y final. Este tipo de relatos hace visible cómo las RE trazan desplazamientos temporales, de una emoción inicial a otra posterior, que reconfiguran el sentido del IC y permiten observar cómo el profesorado revisa, reinterpreta y reubica lo vivido en su biografía profesional.

Por ejemplo, una docente del Caso 2 (Tabla II), señala su *preocupación, inseguridad e intranquilidad* (ansiedad) debido al comportamiento violento de un estudiante, lo que posteriormente reinterpreta como Ira al confirmar la veracidad de dichas conductas, pese a que el niño en cuestión los niega (*abusando de otros*); lo que le hace empatizar con el mal clima de aula, generando Tristeza. Esta trayectoria emocional configura un tema relacional complejo de violencia, abuso de poder y deterioro de la convivencia, y la RE la narra como una práctica afectivo–discursiva en la que la docente se sitúa simultáneamente como protectora del colectivo y como testigo de un orden relacional fracturado.

Tabla II.

Transcripción TAIC 3I - Caso 2 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Ayer, 12 de abril, cerca de las 12:45 en recreo, un estudiante me avisa y me manifiesta que un compañero de otro curso y nivel, los está agrediendo por enojarse y enfurecerse mientras juegan, y además propina por casualidad un puntapié en pleno rostro a su hermana y esto provoca que sea enviada a enfermería. La situación fue informada a inspector quien encara al alumno y él se defiende y cambia totalmente las versiones del hecho, argumentando que los compañeros de su hermana son los que lo agreden y juegan violentamente con él, sin embargo, este estudiante está autorizado para permanecer en el patio, para jugar con su hermana, pero el sobrepasa todos los límites y no controla su fuerza, menos su ira y juega violentamente hace tiempo con mis alumnos durante los recreos. Frente a esta situación procedo a averiguar y justamente él es el que agrede y golpea a los niños y niñas, generalmente quiere ser el que gana y el que tiene más fuerza.	Ira, Tristeza. Obviamente esta situación es preocupante, porque frente a un estudiante así, que abuse de otro, no se controle, y más encima maneje a su manera las versiones produce enojo. Al saber la veracidad de los hechos, me preocupa en primer lugar la inseguridad, intranquilidad y la mala convivencia que se está manteniendo por causa de un estudiante que no respeta, y está abusando de otros.

Nota. Elaboración propia.

En el caso de una profesora del Caso 1 (Tabla 12), la RE muestra una trayectoria que pasa de la *inquietud de preocupación* (ansiedad) ante la escasa autorregulación y la reiteración de las conductas del niño a *la rabia* (ira) al proyectar en ese comportamiento posibles vulneraciones cuyo detalle desconoce. Esta respuesta despliega un movimiento desde la lectura de “mala conducta” hacia la sospecha de desprotección e injusticia, reordenando la categorización afectiva de la docente y situándola como adulta éticamente interpelada que debe proteger y buscar ayuda aun cuando las causas profundas del comportamiento siguen siendo parcial e inquietantemente indeterminadas.

Tabla 12.

Transcripción TAIC 76 - Caso 1 (Femenino).

Descripción IC	Descripción Emociones
Al inicio del año llega Fabian a educación, un niño sonriente y amoroso, pero le gusta mucho que los profesores lo tomen en cuenta. Responde de los primeros, salir al patio primero, traer algo solicitado, cuando se le explica que tiene que esperar o escuchar al compañero o incluso cuando las profesoras se encuentran con otro niño, él actúa botando objetos, botando juguetes, enojándose mucho, en ocasiones altera a sus compañeros quitándole los juguetes. Yo lo miro lo llamo por su nombre, me coloco a su altura y pregunto el por qué, le doy una solución y le explico que existen diversas formas de pedir algo. Se repite en cada ocasión.	En un comienzo era una emoción de inquietud de preocupación por las conductas al pasar el tiempo la preocupación aumento y sentí rabia al no saber con qué el niño podría estar pasando en su hogar y de cómo generar la ayuda que requería

Nota. Elaboración propia.

De esta forma, el hallazgo narrativo muestra que las RE despliegan un continuum afectivo, ya sea en forma de emoción única, simultaneidad o como trayectoria emocional que articula matices, ambivalencias y transformaciones en el sentir docente. Estas formas narrativas ofrecen distintos modos de organizar y significar la vivencia, permitiendo afinar la lectura de los IC como experiencias emocionalmente densas y situadas, captando la fineza descriptiva y los desplazamientos emocionales que las configuran iluminar qué objetos emocionales se activan, qué tensiones ético-pedagógicas emergen y cómo estas experiencias reconfiguran la manera en que el profesorado se posiciona en su práctica profesional.

7.Discusión y Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que la lectura de los IC a través de las RE permiten ir más allá del registro superficial de *emociones sentidas* y acceder a la arquitectura afectiva de la experiencia docente. Las categorías desarrolladas, permiten evidenciar que cada RE constituye un nudo interpretativo, en donde convergen procesos de categorización afectiva, temas relacionales básicos, prácticas afectivo-discursivas y vivencias encarnadas, en estrecha sintonía con los marcos socioculturales y críticos que informan este trabajo (Barrett, 2006, 2017; Barrett et al., 2019; Lazarus, 1991; Wetherell, 2013; Smirnova, 2024; Vygotsky, 1994; Zembylas, 2003, 2005). De esta forma, la aproximación metodológico-conceptual desarrollada en el presente documento, permite destacar especialmente su versatilidad, independiente las particularidades de los casos. En este sentido, los análisis reconstruyen un dispositivo analítico de las emociones que propician una comprensión compleja, dinámica y en sintonía con la cristalización de las respuestas vivenciales de los sujetos de investigación (RE), lo que resulta en un imperativo ético-político que permite transitar desde una epistemología del sujeto cognoscente a la del sujeto conocido (Vasilachis, 2006).

Por su parte, la categoría de Sensibilidad cualitativa muestra que las RE permiten identificar con precisión el objeto emocional que moviliza el malestar docente: decisiones sobre participación equitativa en el aula, tensiones entre evaluación y diversidad, gestión de conductas difíciles, abordaje de situaciones de vulneración de derechos o respuestas ante amenazas a la convivencia. En este sentido, las etiquetas utilizadas por el profesorado (preocupación, frustración, pena, rabia) no se interpretan como entidades universales, sino como indicadores de temas relacionales básicos: amenaza, pérdida, injusticia, desafío, tal como plantea la teoría cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991). Esta lectura relacional complejiza el plano uso de las etiquetas emocionales y dialoga con las perspectivas socioculturales y construccionistas que entienden las emociones como procesos de categorización afectiva situados en marcos culturales y biográficos específicos (Barrett, 2006; Barrett et al., 2019; Markus y Kitayama, 1991).

Por su parte, la categoría de Riqueza de la Respuesta Emocional muestra que las RE adoptan formas narrativas diferenciadas como relatos de emoción única, de simultaneidad y de trayectoria emocional. Esta tipología emergente da cuenta de un continuum vivencial en el que algunos episodios se organizan en torno a un tono afectivo dominante, mientras que otros articulan combinaciones de emociones (por ejemplo, tristeza-ansiedad; sorpresa-ira-tristeza) o describen transformaciones afectivas a lo largo del relato (de inquietud a rabia, de preocupación a tristeza). Esta diversidad se aproxima a la idea de granularidad emocional, en la medida en que las y los docentes distinguen matices, transiciones y ambivalencias en lo que sienten frente al IC, más que limitarse a una única etiqueta (Barrett, 2006; 2017). Desde la perspectiva de las prácticas afectivo-discursivas (Wetherell, 2013), estos resultados muestran que las emociones docentes son configuraciones narrativas que combinan afecto, lenguaje y evaluación contextual y no simples estados internos.

En coherencia con estudios previos sobre emocionalidad docente, los hallazgos profundizan en que la práctica profesional se sostiene en un equilibrio frágil entre vínculos pedagógicos, demandas institucionales y condiciones estructurales (Aldrup et al., 2024; Burić y Frenzel, 2023; de Ruiter et al., 2021; Lu et al., 2025). Las RE analizadas muestran que la tristeza y la ansiedad emergen tanto ante desafíos pedagógicos cotidianos como frente a escenarios de violencia, estigmatización o precariedad organizacional. Esto dialoga con evidencias recientes sobre malestar, desgaste e intención de abandono de la profesión (Masterson et al., 2024; Sokal et al., 2025) y refuerza la tesis de que las emociones del profesorado no pueden abordarse como un problema únicamente individual, sino como expresión de

regímenes emocionales y reglas afectivas que organizan lo que se espera sentir y mostrar en la escuela (Zembylas, 2003, 2005).

En este marco, la propuesta de RE permite matizar la discusión en torno a la educación emocional y el trabajo emocional docente. Si bien la literatura subraya la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado (Mornar, 2024) y de comprender las demandas de regulación afectiva propias del trabajo docente (Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Masterson et al., 2024; Petiot et al., 2024), los resultados de este estudio sugieren que muchas de las emociones narradas, especialmente la ansiedad y la tristeza recurrentes, son respuestas comprensibles a condiciones estructurales y organizacionales complejas. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias emocionales no puede traducirse en una estrategia de responsabilización individual del malestar, sino que debe articularse con políticas y dispositivos institucionales que reconozcan el trabajo emocional como una dimensión central del oficio y generen entornos más habitables para el profesorado (Romo-Escudero et al., 2024; Sokal et al., 2025; Sokal y Eblie-Trudel, 2023).

En relación con la crítica a las taxonomías emocionales, este estudio se sitúa en una posición deliberadamente pragmática y reflexiva. La tipología de valencias propuesta por Bisquerra (2009, 2015), entendiéndoles como emociones negativas, positivas y ambiguas, se utilizó como un recurso inicial de ordenamiento, no como marco normativo o como clasificación cerrada. Los resultados muestran, precisamente, los límites de una lectura exclusivamente dicotómica (positivo/negativo): emociones como la preocupación o la frustración se combinan con sentimientos de responsabilidad, cuidado y compromiso; las ambivalencias se vuelven rasgos centrales de la experiencia docente frente a IC complejos. En consonancia con las críticas contemporáneas a las taxonomías rígidas de las emociones (Barrett, 2006; Barrett et al., 2019; Melamed, 2016, 2024), las RE funcionan aquí como un dispositivo que articula la valencia con el tema relacional, el contexto narrado y la vivencia encarnada, evitando reificar categorías emocionales abstractas.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio aporta una forma de densificar la TAIC mediante la integración de las RE como unidad analítico-conceptual. La combinación entre un análisis deductivo de etiquetas/valencias y un análisis inductivo de categorías narrativas permitió pasar de un uso descriptivo de la sección emocional a un modelo interpretativo capaz de profundizar en aquellos objetos emocionales, trayectorias afectivas y tensiones identitarias. Este encuadre ofrece una herramienta replicable para investigaciones cualitativas en psicología y educación que trabajen con IC y deseen incorporar el análisis emocional de manera sistemática.

El estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, las RE recogidas en este artículo se basan en relatos retrospectivos y, por tanto, recogen emociones ya reconstruidas narrativamente, aunque esta distancia habilita también formas más profundas de reflexión sobre lo vivido (Smirnova, 2024). En segundo lugar, el diseño no busca la generalización estadística, sino ofrecer categorías analíticas transferibles dado el modelo de análisis de caso empleado. En tercer lugar, el análisis se apoya exclusivamente en material escrito recogido mediante la TAIC que, aunque organiza los episodios y explicita la dimensión afectiva, tiende a condensar las emociones en etiquetas breves, limitando el acceso a su fenomenología y fineza situacional; por ello, resulta recomendable complementar este dispositivo con entrevistas u otros formatos dialógicos y multimodales que permitan explorar ambivalencias afectivas y lograr una mayor “coherencia granular” en la descripción de las experiencias emocionales.

También, futuros proyectos de investigación podrían desarrollar estudios comparados que permitan ilustrar y caracterizar la conceptualización de las RE en IC entre docentes noveles y experimentados o en participantes provenientes de otras latitudes del mundo, a fin de trazar diferencias y similitudes comprensivas acerca de cómo el mundo afectivo se limita/complejiza en las trayectorias profesionales y en consideración a las diferencias de género, niveles educacionales y/o disciplinares; este punto, puede ser de interés en investigaciones de caso único a fin de continuar generando conocimiento y orientación a las unidades formativas a nivel local, regional y mundial.

Desde esta perspectiva, la propuesta de trabajar sistemáticamente con IC y RE abre un campo fértil para el diseño de dispositivos de formación inicial y continua. basados en el análisis de la práctica, la supervisión dialógica y el acompañamiento reflexivo. En este sentido, el foco no se limita a *qué hizo* el profesorado, sino también a *qué sintió, qué estaba en juego y cómo esas vivencias reconfiguran su modo de habitar la profesión*. Al trasladar esta mirada al plano de las políticas de desarrollo profesional, las RE ofrecen criterios concretos para reconocer el trabajo emocional como dimensión central del oficio docente y orientar la construcción de entornos educativos socioafectivamente sostenibles (Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024; Masterson et al., 2024), en línea con la evidencia que vincula las emociones del profesorado, la calidad de la enseñanza y el clima para el aprendizaje y la participación (Aldrup et al., 2024; Burić y Frenzel, 2023; Lu et al., 2025).

8.Agradecimientos

El autor principal agradece el finamiento mediante el Programa extraordinario de Becas UMCE 2025-00-0497, especialmente a la Dirección

de Investigación y Postgrado y el Doctorado en Educación.

9.Referencias

- Aldrup, K., Carstensen, B., y Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Bächler, R., y Pozo, J. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15(13), 1-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100213>
- Barrett, L. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and social psychology review*, 10(1), 20-46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Barrett, L. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Macmillan.
- Barrett, L., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A., y Pollak, S. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological science in the public interest*, 20(1), 1-68. <https://doi.org/10.1177/1529100619832930>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. PalauGea.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.
- Burić, I., y Frenzel, A. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and instruction*, 88, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Contreras, C., y Robles, A. (2018). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas de la formación inicial docente. *Paideia*, (63), 41-67. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>

- Derakhshan, A., y Nazari, M. (2022). "I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 449-458. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00666-1>
- de Ruiter, J., Poorthuis, A., y Koomen, H. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103467. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., y Falik, L. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Figueroa-Céspedes, I., y Fica-Pinol, E. (2024). Incidentes críticos en educación infantil: mapeando situaciones y emociones experimentadas por educadoras de párvulos. *Educación y Humanismo*, 26(47). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6366>
- Figueroa-Céspedes, I., Sepulveda-Guajardo, G., Soto-Carcamo, J., y Yañez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2017). Studying teachers' lives as an educational issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7-27.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lu, Y., Wei, D., y Li, Y. (2025). Teacher's emotional contagion on students: Evidence from multi-method approaches. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104891. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104891>
- Markus, H., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. En P. Altbach, K. Arnold y I. Carreiro (eds.), *College student development and academic life* (pp. 264-293). Routledge.

- Masterson, J., Carr, C., Petty, E., Stevenson, H., y Yaromich, A. (2024). Learning to teach in the 2020s: Four teacher candidates' experiences amid challenging times. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104733. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104733>
- Melamed, A. (2016). ¿Percepción, cognición o afección? Las emociones en los enfoques postcognitivistas. En *XI Encuentro de la Asociación Filosófica del Cono Sur (AFHIC), Libro de resúmenes*. Asociación Filosófica del Cono Sur (AFHIC).
- Melamed, A. (2024). *De qué hablamos cuando hablamos de emoción: Una exploración filosófica*. Teseo.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.43>
- Mornar, M. (2024). Teachers' social and emotional competencies and their role in occupational well-being. *Psihologijske teme*, 33(3), 503-526. <https://doi.org/10.31820/pt.33.3.2>
- Nail-Kröyer, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos y su relación con la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 55-76. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Nazari, M., Karimpour, S., y Ranjbar, M. (2023). The ecology of language teacher assessment literacy: Insights from emotional critical incidents. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101285. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101285>
- Otondo-Briceño, M., Mayor, C., y Hernández, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Petiot, O., Kermarrec, G., Dugény, S., y Visioli, J. (2024). 'I Still Have Tears in

My Eyes': A Situational Psychological Approach of Teachers' Emotional Labour in Special Needs Education. *European Journal of Education*, 59(4), e12810. <https://doi.org/10.1111/ejed.12810>

Petiot, O., Visioli, J., Dugény, S., y Kermarrec, G. (2023). La quantification de données qualitatives: quels apports pour l'analyse du travail émotionnel de l'enseignant d'EPS?. *Staps*, 141(3), 159-178. <https://doi.org/10.3917/sta.141.0159>

Poblete-Christie, O., y Bächler, R. (2022). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 471-489. <https://doi.org/10.4067/So718-07052022000200471>

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Romo-Escudero, F., Guzmán, P., LoCasale-Crouch, J., Wyman, I., Varela, J., y Koomen, H. (2024). Assessing the Teacher Emotions Scale in Chile: Does it relate to teachers' well-being?. *Studies in Psychology*, 45(2-3), 269-296. <https://doi.org/10.1177/02109395241272429>

Sanhueza, C., Campos, M., y Luksic, T. (2023). Impacto Emocional de Incidentes Críticos vividos en el Contexto de Prácticas de la Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 28-54. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1368>

Smirnova, L. (2024). A deeper form of reflection: perezhivanie as a tool for teacher development. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 32(5), 489-504. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2366268>

Sokal, L., y Eblie-Trudel, L. (2023). Effects of a school-based, post-pandemic recovery intervention on Canadian educators. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100298. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100298>

Sokal, L., Sharma, U., y Eblie-Trudel, L. (2025). Canadian educators' post-pandemic recovery and students' unmet needs: Who is left behind?. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104873. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104873>

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taxer, J., y Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Valdés, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 193–208.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23–60). Gedisa.
- Vygotsky, L. (1994). The Problem of the Environment. En R. van-der-Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338–354). Blackwell.
- Wetherell, M. (2013). Affect and discourse—What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity*, 6, 349–368. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.13>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>