



Comprendiendo las reglas emocionales en el trabajo docente: un estudio con profesoras de enseñanza básica

Understanding emotional rules in the teaching profession: a study with female elementary school teachers

Rodrigo Araya Moreno
Universidad de Antofagasta

Rodrigo Cornejo Chávez
Jenny Assaél Budnik
Sebastián Vargas Pérez
Gabriel Etcheberrigaray Torres
Jesús Redondo-Rojo
Universidad de Chile

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar y caracterizar las reglas emocionales que profesoras de enseñanza básica perciben en su trabajo. Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad y episódicas a cuatro profesoras. Logrando identificar cuatro reglas emocionales docentes: las docentes deben sentir pasión por su trabajo, deben mantener equilibrio emocional en su trabajo, deben vincularse afectivamente con sus estudiantes y deben regular entre entregar cariño y poner límites en la relación con ellos. Se reconocieron cuatro características: las reglas emocionales son implícitas; se definen en base a principios personales y principios profesionales; el incumplimiento de estas genera reflexiones autocriticas en las docentes y se reconocen formas de control externo para su cumplimiento. Se discute cómo las reglas identificadas concuerdan con la literatura, se despliegan fundamentalmente en la relación con los estudiantes y sus formas de control podrían estar influenciadas por las políticas de rendición de cuentas.

Palabras clave: **Emociones; Docentes; Reglas Emocionales Docentes; Labor Emocional**

Abstract

The objective of the study was to identify and characterize the emotional rules that female elementary school teachers perceive in their work. From a qualitative approach, in-depth and episodic interviews were conducted with four female teachers. Four emotional rules were identified: teachers must feel passion for their work; they must maintain emotional balance in their work; they must bond affectively with their students; they must regulate between giving affection and setting limits in their relationship with them. Four characteristics were recognized: the emotional rules are implicit; they are defined on the basis of personal and professional principles; non-compliance with these rules generates self-critical reflections in the teachers and forms of external control for their compliance are recognized. It is discussed how the rules identified are consistent with the literature; these rules are fundamentally deployed in the relationship with students and their forms of control could be influenced by accountability policies.

Keywords: Emotions; Teachers; Teachers' Emotional Rules; Emotional Labor

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha presentado un auge de estudios sobre los aspectos emocionales de la docencia (Chen y Cheng, 2021; Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Uitto et al., 2015; Wang et al., 2019). Diversos autores han estudiado la necesidad de los docentes de gestionar las emociones en su trabajo de acuerdo con su contexto laboral (Olson et al., 2019; Chen, 2019).

Uno de los principales enfoques para estudiar esta gestión emocional docente corresponde al de labor emocional (Tsang, 2018). Según Arlie Hochschild (1983/2003), la labor emocional refiere al proceso que ocurre cuando los empleados de una organización gestionan sus emociones para cumplir con necesidades, expectativas y obligaciones de su trabajo. Esta gestión emocional estaría regulada por reglas emocionales, que se definen como pautas que norman o guían las experiencias emocionales en una situación concreta (D'Oliveira-Martins, 2018). Estudios han investigado las reglas emocionales para describir las normas institucionales que definen si la expresión de ciertas emociones es aceptable en un contexto de trabajo profesional (Christoforou y Ashforth, 2015).

Investigaciones sobre reglas emocionales docentes han hecho una importante labor para comprender aspectos normativos, identitarios, culturales y políticos de la emoción en la docencia (Tsang, 2011). Estudios han identificado diferentes reglas emocionales del trabajo docente (Winograd, 2003; Yin y Lee, 2012; Zembylas, 2002). Se han descrito características de estas reglas, definiéndolas como normas implícitas (Zembylas, 2002), parte de la cultura escolar (Oplatka, 2007) e institucional (Brown et al., 2014), y analizando su relación con las identidades y propósitos educativos de los docentes (Stark y Bettini, 2021). Sin embargo, dentro de esta línea de investigación siguen presentándose dos problemáticas. Dificultades para el reconocimiento de las reglas emocionales docentes (Zembylas, 2002, 2004), ya que estas pueden presentarse disfrazadas como códigos éticos o aspectos técnicos (Tsang, 2011). Otra problemática es el grado de obligatoriedad en su cumplimiento, pues, para algunos autores (e. g. Oplatka, 2007; O'Connor, 2008), el cumplimiento de estas sería discrecional y voluntario. En cambio, para otros investigadores (e. g. Winograd, 2003; Zembylas, 2004), se presentarían como presiones externas hacia los docentes. En consecuencia, es necesario investigar cómo los docentes perciben las reglas emocionales de su trabajo (Stark y Bettini, 2021) y las maneras concretas en que estas reglas emocionales pueden ser exigidas (Tsang, 2011).

Los estudios sobre gestión emocional docente se han centrado fundamentalmente en conocer las estrategias individuales que los docentes utilizan para la regulación emocional (Gross, 1998), dejando de lado los aspectos normativos,

sociales y culturales, como las reglas emocionales de la enseñanza, que condicionan esta experiencia (Tsang, 2011; Zembylas, 2005).

En Chile, existe una ausencia de investigaciones que estudien reglas emocionales en profesores. Nos parece relevante indagar en los aspectos normativos de la experiencia emocional docente en un contexto de creciente implementación de regulaciones basadas en la rendición de cuentas (Assaél et al., 2015; Verger y Normand, 2015) que ha implicado la puesta en marcha de lógicas de gerenciamiento privado en las escuelas públicas, tales como: estandarización de los procesos de enseñanza, responsabilización individual, marketización del servicio educativo, clientelización de la población beneficiaria e implementación de evaluaciones externas y estandarizadas hacia los docentes (Hypolito, 2011; Cornejo et al., 2015; Verger y Normand, 2015).

Por consiguiente, este estudio tiene como objetivo comprender las reglas emocionales que identifican profesoras de enseñanza básica, considerando como preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de las docentes sobre las reglas emocionales que reconocen en su trabajo? y ¿Cuáles son las características de las reglas emocionales que las docentes perciben?

ANTECEDENTES

Presentaremos estudios sobre las reglas emocionales desde la teoría de la labor emocional (Hochschild, 1979). Posteriormente describiremos evidencia sobre reglas emocionales del profesorado. Por último, revisaremos estudios que permitan comprender la docencia como una práctica emocional.

Reglas Emocionales desde la Teoría de Labor Emocional

Las reglas emocionales son parte de lo que Arlie Hochschild (1979) denomina dimensión “normativa” de los contextos sociales en los que los sentimientos adquieren su significado. Normas que delimitan el manejo y la expresión emocional adecuada para cada situación. Se utilizan en las relaciones sociales para valorizar los gestos y expresiones emocionales. Estas incluyen las reglas del sentir, que norman lo que se puede sentir en un determinado contexto y las reglas de expresión, que proporcionan estructuras sobre qué sentimientos se pueden expresar (Hochschild, 2008). Estas pautas sociales se mantienen generalmente latentes y funcionan de manera implícita, pudiendo ser difíciles de identificar formalmente (Hochschild, 1979).

Las reglas emocionales pueden referirse a distintos aspectos de la experiencia emocional, pues “establecen propiedades sobre la medida (uno puede sentirse demasiado enojado), la dirección (uno puede sentirse triste cuando debería

sentirse feliz) o la duración de un sentimiento” (Hochschild, 2008, p. 145). Existen reglas emocionales que reflejan formas de pertenencia social y cultural amplias, y reglas emocionales más específicas que pertenecen a grupos que comparten características comunes: étnicas, laborales, geográficas, etc. (D’Oliveira-Martins, 2018). Se pueden advertir diversos grados de obediencia frente a las reglas emocionales. Para Arlie Hochschild (2008) lo que distingue la labor emocional en un trabajo, a diferencia de la gestión emocional que hacemos en cualquier entorno social, es que las reglas emocionales de un contexto laboral restringen y controlan lo que debemos sentir y expresar emocionalmente de acuerdo con un determinado rol profesional.

Reglas Emocionales en el Trabajo Docente

Se han identificado diferentes reglas emocionales que guían la gestión emocional en la docencia. Ken Winograd (2003) a partir de una auto-etnografía identifica cinco reglas: 1) Los maestros sienten afecto e incluso amor por sus alumnos; 2) Los maestros sienten pasión por la materia y los estudiantes; 3) Los maestros evitan manifestaciones de emociones extremas, especialmente el enojo; 4) Los maestros aman su trabajo; y 5) Los maestros tienen sentido del humor y se ríen de sus propios errores. Hong-biao Yin y John Lee (2012) identifican cuatro reglas emocionales de los maestros chinos: 1) Comprometerse a enseñar con pasión; 2) Esconder emociones negativas; 3) Mostrar las emociones positivas para motivar a los estudiantes; 4) Utilizar las emociones para alcanzar los objetivos de enseñanza. Michalinos Zembylas (2002) señala que una regla emocional de la docencia que puede inferirse es que los profesores no deben manifestar sus emociones de forma extrema, evitando expresar de manera excesiva la rabia, la tristeza o la alegría en su trabajo. Izhar Oplatka (2007) identifica dos reglas para los docentes: 1) Deben estar atentos a las necesidades emocionales y problemas personales de los estudiantes; y 2) deben averiguar la información necesaria para satisfacer las necesidades emocionales, físicas y cognitivas de los alumnos, utilizando gestos verbales y no verbales.

Estudios han descrito características de las reglas emocionales docentes. Zembylas (2002) plantea que son reglas implícitas, pues no están codificadas en ningún documento oficial. Estas pueden ser inferidas reflexionando sobre los consensos sociales, culturales y políticos que regulan el trabajo emocional docente, y analizando las exigencias propias de la institución escolar (Zembylas, 2002, 2004). Son normas contingentes históricamente que cambian en el transcurso del tiempo (Zembylas, 2004). Las reglas emocionales docentes se basan en las demandas y expectativas de la cultura escolar (Oplatka, 2007), varían de acuerdo con la cultura local (Brown et al., 2014; Neary et al., 2016) y pueden

provocar sensaciones de culpabilidad individual ante su incumplimiento (Winograd, 2003).

A pesar de la cultura organizacional compartida, no todos los docentes tienen las mismas exigencias emocionales en su trabajo (Stark y Bettini, 2021). La percepción de estas reglas depende de las identidades laborales (Stark y Bettini, 2021), la comprensión de su rol (Loh y Liew, 2016) y el género de los docentes (LeBlanc, 2018). Zembylas (2002, 2004) refiere que las reglas emocionales se relacionan con la manera en que los docentes construyen sus identidades, operando como dispositivos disciplinadores que reflejan las relaciones de poder dentro del establecimiento educativo. De esta manera, las reglas emocionales moldean la experiencia emocional de los profesores de acuerdo con las posibilidades, restricciones y convenciones del contexto escolar (Zembylas, 2004).

En una revisión sistemática, Kristabel Stark y Elizabeth Bettini (2021) identificaron tres propósitos que los docentes atribuyen a las reglas emocionales: proporcionar apoyo emocional a los alumnos, pues los docentes deben mostrarse preocupados de sus estudiantes (Isenbarger y Zembylas, 2006) estableciendo relaciones de cuidado (Edwards, 2016); fomentar el desarrollo académico y ayudar en sus aprendizajes (Yin, 2016); y utilizar las emociones para involucrarlos en clases (Horner et al., 2020), demostrando ser profesionales competentes (Brown et al., 2014; Edwards, 2016; Winograd, 2003).

Con respecto al grado de control que se ejerce para el cumplimiento de las reglas, existen diferentes posturas. Para Oplatka (2007) no existirían formas de control para el cumplimiento de estas reglas emocionales. Las decisiones de cuidado de los docentes son personales y no una obligación formal de su rol (O'Connor, 2008). Para Zembylas (2004) y Winograd (2003), en cambio, las reglas se pueden presentar como presiones externas que los fuerzan a mostrar o suprimir emociones. Zembylas (2005), desde la perspectiva postestructuralista, postula que debemos ir más allá de las dicotomías “decisión personal o imposición institucional” planteando que pueden existir formas de interiorización de estas reglas emocionales según el grado de acuerdo que exista con ellas. Así, los docentes podrían tener un rol en el autocontrol para el cumplimiento de estas reglas emocionales.

Como hemos revisado, la evidencia da cuenta de cómo los profesores deben realizar diversas acciones, como escuchar a los estudiantes (Oplatka, 2007) o motivarlos (Yin y Lee, 2012), para cumplir con las reglas emocionales. En esta línea, indagaremos en estudios que permitan comprender la docencia como una práctica emocional, describiendo los procesos de comprensión emocional y las actividades vinculares que realizan los profesores cotidianamente.

Comprensión emocional y actividades vinculares docentes

La docencia es una práctica social y emocional (Hargreaves, 1998). Para Norman Denzin (1984) esta práctica implica un proceso de comprensión emocional, definido como el “proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia de otra y experimente por sí misma las mismas experiencias o experiencias similares experimentadas por otra” (p. 137). Esto permite que docentes puedan reconocer las emociones de sus estudiantes, ayudando a comprender si estas emociones están justificadas o mal ubicadas en un contexto determinado (Hargreaves, 2001).

Investigadores han estudiado esta interacción emocional como construcción de vínculo (Barreiro, 2009) o vínculo social educativo (Bellocchi, 2019). Según Barreiro (2009), los docentes pueden construir estos vínculos generando una relación de reconocimiento, aceptación y confianza con los alumnos. La investigación de Cornejo et al. (2021) analiza las actividades emocionales que realizan los docentes en el trabajo cotidiano con sus estudiantes. Dando cuenta de actividades vinculares que son promovidas por los profesores, en un proceso de mediano y largo plazo, para construir un vínculo con sus alumnos. Estas actividades vinculares son: generar instancias para conocer a estudiantes, realizar seguimientos a sus situaciones, reforzarlos y atender sus problemáticas.

METODOLOGÍA

Para estudiar las reglas emocionales docentes utilizamos un enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2004) que pone énfasis en la descripción de los significados que los sujetos construyen en la cotidianidad de la vida social (Denzin y Lincoln, 1998).

Participantes

A partir de un muestreo intencionado selectivo (Stake, 1998) se seleccionaron cuatro docentes mujeres de enseñanza básica de un establecimiento público de la ciudad de Santiago. En este establecimiento educativo asisten mayoritariamente estudiantes de alta vulnerabilidad socioeconómica.

Es importante recalcar que en la escuela seleccionada uno de los investigadores trabajó durante cuatro años apoyando a las docentes participantes del estudio a mejorar su bienestar psicosocial. Debido a la temática de la investigación se consideró como un criterio de selección del establecimiento y las docentes, la relación de confianza y cercanía que se generó con estas profesoras durante este trabajo previo.

Cada docente firmó un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Facultad correspondiente. Para el reporte de resultados se cambiaron nombres y se omitió información que permitiera identificar a las participantes (ver Tabla 1).

Nombre y Edad	Nivel a cargo	Profesión/Especialidad	Años en la institución educativa
María (29)	1.° básico	Educación Parvularia	4
Romina (38)	2.° básico	Educación Básica	8
Tamara (44)	4.° básico	Educación Básica	3
Ana (57)	3.° básico	Educación Básica	13

Tabla 1. Docentes participantes

Métodos de producción de datos y análisis de la información

Como técnica de producción de información se utilizaron entrevistas en profundidad (Rodríguez et al., 1996), siguiendo los principios de las entrevistas activas-reflexivas (Holstein y Gubrium, 1995; Sisto y Fardella, 2008) que consideran estos encuentros como interacciones consecutivas entre el entrevistador y el entrevistado. Cada entrevista en profundidad se realizó mediante tres o cuatro encuentros sucesivos. Cada encuentro tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente. Se registraron 860 minutos de grabación, transcritos íntegramente para conformar un corpus textual de 120 946 palabras. Esta modalidad permitió ir profundizando en cada encuentro, clarificando el foco de investigación e indagando en las reglas emocionales que las docentes identificaron. Este tipo de entrevistas de larga duración fueron adaptables a las restricciones de tiempos de las docentes.

Las entrevistas se realizaron siguiendo las sugerencias de Hochschild (2008) sobre las maneras de conocer las reglas a partir de la reflexión de nuestra experiencia emocional y las posibles normas que guían la gestión de nuestras emociones en el trabajo. El equipo de investigación diseñó un procedimiento de producción de información que consideró cuatro fases: 1) Se indagó en la experiencia emocional de las docentes en su trabajo, reconociendo sus formas de expresar y regular los afectos, los diferentes contextos en los que estas experiencias emocionales se despliegan y las restricciones o limitaciones que pueden estar condicionando estas experiencias. 2) Se indagó en las relaciones que las docentes experimentan con sus estudiantes, profundizando en cómo estas podían estar condicionadas por restricciones o limitaciones en su trabajo. 3) Se

indagó en las obligaciones, deberes y expectativas que ellas reconocen sobre su trabajo, específicamente en relación con su experiencia emocional y las relaciones con sus estudiantes. 4) Se les solicitó que identificaran y describieran reglas emocionales en su trabajo que guíen o normen su experiencia emocional y la expresión de sus emociones en su trabajo.

Para el análisis se empleó el programa de datos cualitativo NVivo 11. Se realizaron lecturas grupales recursivas de forma regular con el equipo de investigación y se construyeron códigos in vivo que permitieron identificar temas emergentes, para luego reconstruir los códigos utilizando codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, se desarrollaron nuevos análisis grupales al corpus, permitiendo agrupar esos códigos en categorías preliminares, que posibilitaron identificar y caracterizar las reglas emocionales docentes. Finalmente, la lectura grupal recursiva de este análisis permitió generar las categorías definitivas, que se presentan a continuación.

RESULTADOS

A partir de nuestras preguntas de investigación, hemos organizado los resultados en dos categorías: Identificación de las Reglas Emocionales Docentes y Características de las Reglas Emocionales Docentes. Los resultados aparecen ilustrados en la Figura 1.

Identificación de Reglas Emocionales Docentes

Se lograron reconocer cuatro reglas emocionales percibidas por las docentes:

- a) Las docentes deben sentir pasión por su trabajo.
- b) Las docentes deben mantener el equilibrio emocional en su trabajo.
- c) Las docentes deben vincularse afectivamente con sus estudiantes.
- d) Las docentes deben regular entre entregar cariño y poner límites en la relación con sus estudiantes.

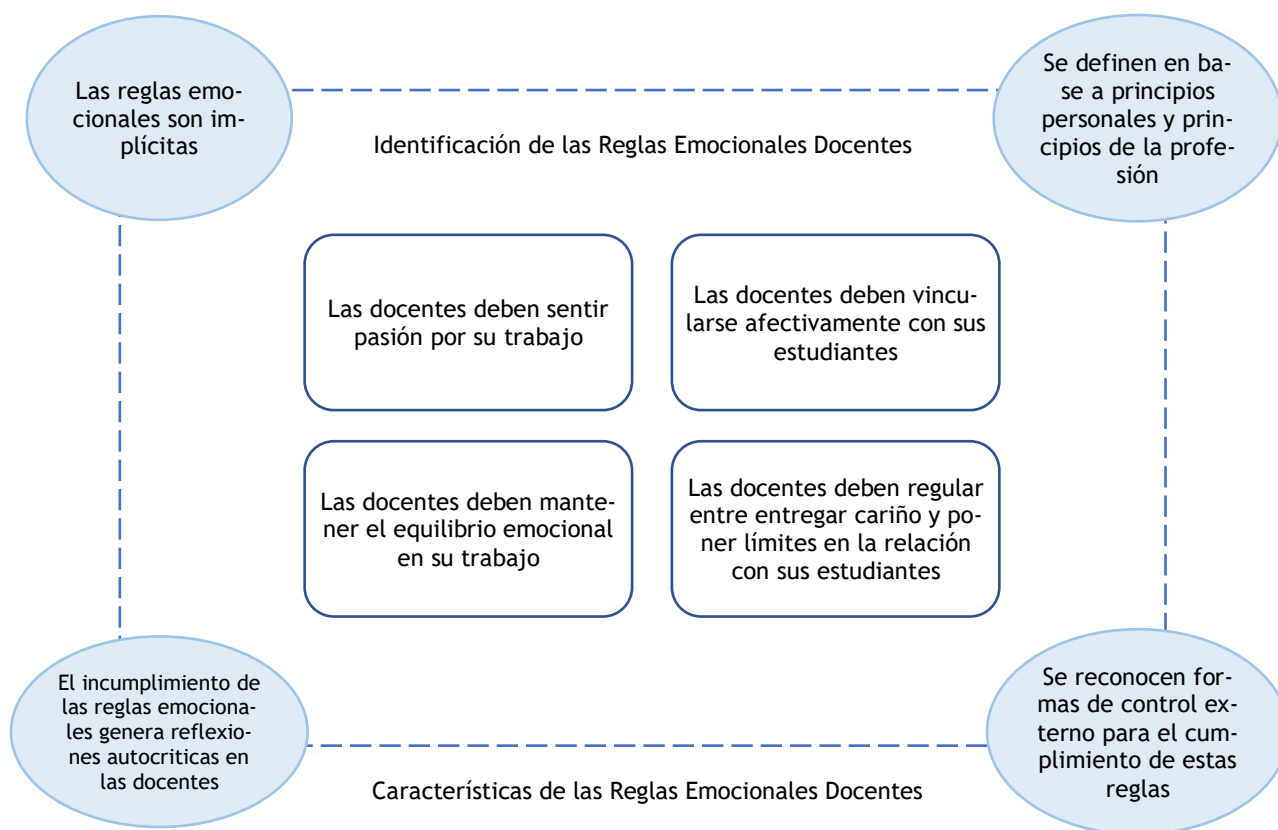


Figura 1. Resultados

Profundizaremos en cada una de ellas:

a) Las docentes deben sentir pasión por su trabajo

Una de las reglas que se pueden reconocer en el discurso de las profesoras señala que ellas deben sentir pasión por el trabajo:

Profesora: Yo te decía, mira primero para ser profesora.

Entrevistador: ¿Cómo deber ser?

Profesora: ¡Tiene que tener pasión por esto!

Entrevistador: Pasión por esto...

Profesora: ¡Pasión!, tienes que tener pasión porque si tú tienes pasión vas a tener creatividad, vas a tener imaginación, te vas a regular emocionalmente y no vas a caer en esto que, si él te grita, tú lo gritas. (Tamara, entrevista, agosto de 2019)

Según Tamara, la pasión sería fundamental pues promueve distintas capacidades en las profesoras, como la imaginación, la creatividad y la regulación emocional con sus estudiantes.

La pasión sentida por la docencia sería una predisposición que las profesoras deben mostrar en su trabajo:

Cuando a ti te apasiona el trabajo lo haces bien. Cuando a ti tu pega no te gusta, posiblemente vas a caer en vacíos en que de repente no vas a querer hacer nada, o de repente “me carga hacer esto”...yo digo ¿cómo será en la sala?, ¿qué transmitirá a sus estudiantes?, ¿cuál es la motivación que ven sus estudiantes?, si la profesora ya viene con esta predisposición... también, cuando a ti te apasiona lo que haces y te gusta y lo disfrutas... las energías son súper transmitibles y los niños identifican cuáles son las emociones... identifican los afectos. Son cosas súper perfectibles, un caracho, una cosa tan mínima como una expresión facial o corporal, ya predispone al niño de cómo va a ser su día. Eso básicamente, tratar de venir con lo mejor de ti, tratar de hacerlo con amor, hacerlo con pasión, hacerlo con empeño en relación a su beneficio, de los niños. (María, entrevista, septiembre de 2019)

Esta predisposición se despliega en la interacción con sus estudiantes, se demuestra a partir de gestos faciales o corporales y pueden tener el efecto de predisponer a los alumnos. Las docentes pueden realizar acciones para mejorarla. La pasión sentida por el trabajo estaría relacionada con la manera en que se ejerce la profesión. Cuando las docentes sienten pasión, las profesoras trabajarían mejor. En cambio, sino les gusta su trabajo podrían realizar juicios críticos y los estudiantes no la verían motivada.

b) Las docentes deben mantener el equilibrio emocional en su trabajo

Otra regla emocional identificada por las docentes señala que las profesoras deben mantener el equilibrio emocional:

Entrevistador: ¿Cómo se espera que se relacione emocionalmente con los estudiantes un docente?

Profesora: Emocionalmente, el equilibrio de él.

Entrevistador: El equilibrio, a ver ¿Cómo sería eso?

Profesora: Aquí parte la cosa... el equilibrio ¿De qué hablo? Que mis emociones, nunca tienen que dañar al alumno, no pueden dañar al alumno las emociones mías. Las emociones mías son para brindarle, no sé, como, que él llegue más a mí, que se acerque más a mí por medio de esas emociones.

Entrevistador: ¿Y qué emociones hay que equilibrar?

Profesora: Las de la ira, las del enojo, de no ser impaciente, no tener tolerancia con ese niño. (Tamara, entrevista, agosto de 2019)

Para Tamara, el equilibrio emocional significa que sus emociones no deben provocarles daños a los estudiantes. La ira o el enojo deben regularse pues las emociones en la docencia deben servir para generar una relación de cercanía

con los estudiantes y no provocarles consecuencias perjudiciales. Mantener este equilibrio permite regular los efectos de las emociones docentes sobre sus estudiantes.

Las docentes deben expresar sus emociones en el trabajo con autocontrol y equilibrio:

Uno tiene que autocontrolarse, tengo que expresarla, o sea, acá me enojo, y las expreso con hablo fuerte, no golpeo la mesa, nunca hago golpear la mesa, pero hablo fuerte, me enojo, se me nota en la cara. (Ana, entrevista, septiembre de 2019)

Equilibrado, por eso te digo, que uno... las emociones las sepa tratar uno mismo po, yo, yo, como... yo, por ejemplo, si siento rabia, ya, la expreso a veces con los niños, yo les digo "tienen que saber que yo estoy enojada, no estoy alegre, ¿ya?" pero también el equilibrio, yo no voy a estar todo el día enojada, ni tampoco me voy a poner a gritar aquí como loca. (Ana, entrevista, septiembre de 2019)

Para Ana, las docentes deben saber manejar sus emociones, tanto en términos de la duración temporal como también de las conductas asociadas a su expresión, evitando acciones como gritar o golpear algún objeto. Esta regulación tiene relación con controlar la expresión emocional pero no necesariamente con suprimirla.

c) Las docentes deben vincularse afectivamente con sus estudiantes

Una regla emocional identificada por las docentes es el deber de vincularse afectivamente con sus estudiantes:

De básica, yo creo que una profesora debe ser cercana, siento que debe generar estos vínculos, siento que tiene que estar muy atenta a otros factores que influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, el estado emocional del niño, como llegan... y eso sí o sí te lo va a dar el vínculo afectivo que tú generes con el niño. Si tú no generas el vínculo afectivo, si no generas confianza, difícilmente el niño va a llegar a decirte "no estoy tan concentrado porque me pasó esto, esto y esto" ... entonces, también ser un poco más perceptiva, conocerlos al punto de que sabes cuándo le pasa algo, cuando sabes que está desmotivada [...] porque el vínculo afectivo en definitiva genera otro tipo de sentimiento en todas las personas, como por ejemplo, la confianza, la seguridad, la apertura, que son cosas que también son importantes a la hora de, por ejemplo, iniciar una relación con estudiantes. (María, entrevista, octubre de 2019)

Según María, el vínculo afectivo que deben construir las docentes con sus estudiantes permite generar sentimientos de confianza y seguridad. La generación de estos vínculos y la relación de cercanía contribuiría para que la docente sea

capaz de reconocer los diferentes factores que inciden en que el estudiante pueda aprender. Facilitando que las docentes pueden reconocer los estados emocionales de sus estudiantes, identificando situaciones que los están desmotivando y generando la confianza para la comunicación.

Para la construcción de este vínculo es fundamental el conocimiento de las características del estudiante y su contexto:

Yo soy de la idea porque, bueno, que a los niños siempre hay que hablar de un tú a tú, para que el niño sienta confianza tiene que haber un vínculo afectivo, tiene que haber un lazo, tiene que haber confianza... el niño tiene que reflejar... el niño tiene que refugiarse en uno, y uno tiene que buscar eso, o sea, no es algo que uno diga "no, es innato", me entró bien, me entró mal, algún niño me cae mal... no. O sea, es algo que se va construyendo, a través de, por ejemplo, si yo sé las características el niño, voy a saber cómo abordarlo, voy a saber cómo trabajar con él. Si yo estoy involucrada en su contexto, de su contexto familiar, de su contexto social... voy a saber también qué herramientas poder facilitarles. (María, entrevista, octubre de 2019)

Según María, es importante generar un vínculo de cercanía y confianza para que los estudiantes pueden sentirse acogidos en la relación con la docente. Este vínculo no es algo que se genere de manera innata, sino un lazo que se va construyendo en el tiempo. Para ello, la profesora debe ir conociendo al estudiante, sus capacidades, conocimientos y su contexto familiar y social.

d) Las docentes deben regular entre entregar cariño y poner límites en la relación con sus estudiantes.

Otra regla emocional identificada establece que las docentes deben regular las relaciones con los estudiantes equilibrando entre la entrega de afecto y el deber de poner límites claros:

[Contexto: Se está abordando la temática sobre cómo debe ser la docente en la relación con estudiantes].

Sí, porque si tú no soy equilibrado, no, no... pones las reglas aquí, pero a la vez soy cariñosa, los buscai, ya, ya, yo soy súper seria, pero a veces me paseo por los asientos y les digo "uy, que linda la tarea..." los refuerzos positivos. Juego hartito con eso, porque si no, nada, nada. No resulta, uno tiene que poner límites, pero también hay que poner gotas de cariño, para que vean ellos aquí que se trabaja con, con calidez, no una cuestión fría. (Ana, entrevista, agosto de 2019)

Para Ana este equilibrio consiste en ser capaz de poner límites y a su vez, demostrar cariño a sus estudiantes. Este equilibrio es necesario para que las actividades se desarrollen y los estudiantes pueden trabajar en un ambiente cálido.

Es interesante destacar la metáfora que utiliza la docente sobre entregar gotas de cariño a sus alumnos. Se podría suponer que esta metáfora alude a regular las cantidades de cariño que día a día se les va entregando a sus estudiantes.

Las docentes deben procurar no exceder la confianza que les entregan a sus estudiantes, así como también no ser tan estricta con ellos:

Entrevistador: ¿Debes regular de alguna forma la relación con los estudiantes?

Profesora: No, ya no. Porque ya como que manejo esa parte de ni tanto, ni tanto, ni poco, ni poco...

Entrevistador: A ver ¿Cómo es ese ni tanto, ni tanto, ni poco, ni poco?

Profesora: Es que no entremos tanto en confianza ni tampoco tan estricta ni bruja.

Entrevistador: Eso es el ni tanto ni tanto.

Profesora: Eso es ni tanto, ni tanto, ni poco, ni poco. Yo creo que los niños que yo he tenido en este colegio han sentido el amor que yo siento hacia ellos, pero también han sentido a la tía Romina que a veces se pone estricta o que a veces da un grito, que no siempre lo hago y saben que ahí cambia un poco la tía. (Romina, entrevista, septiembre de 2019)

Romina debe regular la relación con los estudiantes para puedan sentir el amor sin que se genera demasiada confianza. A su vez, la profesora debe llamarles la atención, poner límites y hasta gritarles en algunas ocasiones, sin llegar a ser excesivamente estricta con ellos. Las profesoras deben evitar caer en algunos de estos extremos.

Características de las Reglas Emocionales Docentes

Este apartado busca caracterizar las reglas emocionales identificadas. Se lograron describir cuatro características:

- a. Las reglas emocionales docentes son implícitas.
- b. Se definen en base a principios personales y principios de la profesión.
- c. El incumplimiento de las reglas emocionales genera reflexiones autocríticas en las docentes.
- d. Se reconocen formas de control externo para el cumplimiento de estas reglas.

A continuación, desarrollaremos cada una de estas características.

- a) Las reglas emocionales docentes son implícitas.

No hay documentos oficiales o institucionales que hagan mención sobre regulaciones emocionales:

Entrevistador: ¿Usted cree que existen como ciertas normas o reglas que regulen este deber ser en este trabajo? En el fondo, que las regulen, ¿existirán como normas en este espacio?

Profesora: Yo creo que no están explícitas.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Están implícitas, o sea, nadie te las pone en un papel, pero tú sabes muy bien. (Ana, entrevista, agosto de 2019)

Según Ana, estas reglas emocionales serían implícitas, es decir, las docentes podrían llegar a conocerlas aunque no estén consignadas en ningún documento del establecimiento.

b) Se definen en base a principios personales y principios de la profesión.

Para las docentes estas reglas emocionales son percibidas como principios personales:

Entrevistador: Hablamos ya de ellas, ¿Son importantes? ¿Por qué serían importantes?

Profesora: Porque son principios...porque los principios rigen un poco mí, en este caso mi deber ser. (Romina, entrevista, octubre de 2019)

[Contexto: Se está abordando la temática sobre el cumplimiento de las reglas emocionales].

Profesora: ¡No, no es obligatorio! Es el motor que me lleva a mí a hacer esto, es el que me da... es el que me da el equilibrio, el que me da la emoción.

Entrevistador: No lo sientes como una obligación.

Profesora: ¡No! Bajo ninguna...porque si tú lo sintieras como un pero, como una obligación otra vez, ¡estás perdido! ¡Erraste tu camino!

Entrevistador: ¿Se puede no seguir estos principios?

Profesora: ¡No!, ¡No, yo sigo adelante!

Entrevistador: Tú sigues igual.

Profesora: Yo sigo igual, fielmente a lo que yo creo y no arrancar de mis principios ahí sostenerlos porque ¿Yo dónde veo, dónde se manifiesta lo que yo veo y lo que yo hago y lo que yo predico? ¡En ellos! (Tamara, entrevista, octubre de 2019)

Romina señala que estas reglas emocionales son principios que guían cómo ella debe ser. Tamara refiere que estos principios configuran el motor que la impulsa en su trabajo. Por tanto, los sigue fielmente, cree en ellos y no los siente como una obligación. Vemos cómo las reglas emocionales se perciben como principios personales para las docentes. Estos principios también se relacionan con su quehacer profesional.

Las reglas emocionales son percibidas como valores fundamentales para realizar esta profesión:

Entrevistador: Entonces, ¿Qué serían esto?, ¿serían reglas para ti que te rigen?, ¿principios?, ¿valores?, ¿Cómo lo llamarías?

Profesora: Yo siento que es una mezcla de todo lo que tu dijiste.

Entrevistador: ¿A ver?

Profesora: Reglas, valores porque en el corazón están los sentimientos. Un sinfín de valores que uno le tiene que poner a esta profesión. (Romina, entrevista, octubre de 2019)

Por eso tengo que tener pasión para ser capaz de darme cuenta de lo que están sintiendo mis alumnos; si no la tengo estoy perdida yo, no voy a cumplir mi misión; que mi misión es enseñarle a estos niños. (Tamara, entrevista, septiembre de 2019)

[Contexto: Se está abordando la temática sobre el cumplimiento de reglas emocionales docentes].

Profesora: Sí po. Me hace sentido, es lo que me lleva a resultados, es como mi espina dorsal. Dicen que uno tiene que regirse en base al currículum, y el currículum dice que tienes que hacer esto, y enseñar esto, y no po, mi espina dorsal es esto. Eso son mis principios. (María, entrevista, octubre de 2019)

Según Romina, estas reglas son valores que hay que ponerle a la profesión docente. Para Tamara, la regla de la pasión es relevante para cumplir su misión de enseñanza como profesora. María, advierte que las reglas emocionales son principios que la guían para alcanzar los resultados. Es interesante destacar cómo María utiliza una metáfora sobre la espina dorsal para referirse a las reglas emocionales. Esta metáfora podría estar dando cuenta de la función estructural y transversal que estos principios cumplen en su quehacer profesional. Podemos advertir que estas reglas se articulan en torno a principios de la enseñanza permiten alcanzar la misión de su trabajo.

c) El incumplimiento de las reglas emocionales genera reflexiones autocríticas en las docentes.

Una docente señala que, en caso de no cumplir con las reglas, se producen reflexiones y autocríticas a nivel personal:

Entrevistador: ¿Y qué pasa si no cumples con estas reglas?

Profesora: Entro en un proceso crítico, reflexivo, que... analítico... heavy.

Entrevistador: Cuéntame de ese proceso.

Profesora: No, lo que comentaba antes, cuando soy contraproducente con lo que pienso o con lo que digo, con mi estructura, me hace reflexionar si verdaderamente estoy siendo leal a estas convicciones. Y ahí es donde entra el juicio de valor, la autocrítica, y el poder reflexivo de decir... en verdad no lo hice tan bien, en verdad me equivoqué en esto, y me equivoco, si parte de la pega es equivocarse. Ahora, soy consciente que no está bien, soy consciente de que tengo que tratar de remediarlo. De que tengo que ser más paciente, que tengo que ser más tolerante. (María, entrevista, octubre de 2019)

Según María, ante el incumplimiento de estos principios, comienza una reflexión sobre la lealtad de sus convicciones, realizando un proceso de autocrítica sobre las cosas que la docente no ha realizado bien.

d) Se reconocen formas de control externo para el cumplimiento de estas reglas.

Una forma de control para el cumplimiento de las reglas emocionales tiene relación con las maneras en que las jefaturas reconocen si la docente no se vincula de forma cercana con sus estudiantes, a partir del reclamo de los apoderados:

[Contexto: Se está abordando la temática sobre el cumplimiento de las reglas emocionales]

Entrevistador: ¿En cierto punto se exige o no?

Profesora: No explícito, implícitamente.

Entrevistador: Me podría explicar un poquito más.

Profesora: Claro, porque nadie te... o te van a ir viendo de a poco que tú no llegas a los niños, y ¿sabí en lo que se refleja? En los apoderados [...] ahí vamos, porque los apoderados van a empezar a reclamar, ahí se van a dar cuenta que la profesora no está haciendo su trabajo bien. Aquí cueste lo que cueste, y al que le guste le guste. Ellos son como nuestros clientes, así fríamente porque ellos son, nosotros trabajamos con ellos y ellos van a después decir en la casa cómo somos nosotras. “la tía es pesá”, “la tía es cariñosa”. Yo creo que va haber un gráfico donde predomina más la parte de afecto, pero hay unos que van a decir “es pesá”, que van a ser dos o

tres, pero el 90 % te va a decir que eres simpática. Pero hay otros que van a decir que el 90 % es pesá. Entonces los apoderados son los que...

Entrevistador: Hacen eso.

Profesora: Hacen el puente y dicen si esta persona sirve para acá o no sirve.

Entrevistador: La dirección después toma eso...

Profesora Ana: Claro po, si hay muchos reclamos ¿ve? (Ana, entrevista, octubre de 2019)

Según Ana, si los estudiantes perciben que la docente no es cariñosa o cercana, les pueden contar a los apoderados y estos podrían reclamar. En caso de que se realicen muchos reclamos, las jefaturas podrían creer que la docente no está haciendo bien este trabajo. Destacamos como Ana hace referencia a una relación clientelar con sus estudiantes, pues las profesoras trabajarían para ellos y estos podrían hacer valoración de las profesoras con sus apoderados que, en caso de que reclamen, repercutirá en la visión sobre el desempeño de estos.

En esta línea, una de las docentes experimentó críticas por su manera de ser emocionalmente con sus estudiantes:

Entrevistador: ¿Y sentiste alguna vez que tuviste que cambiar tu forma de ser con los estudiantes, por alguna razón?

Profesora: Sí. Sí, porque al principio llegué con puro amor. Yo soy profesora de párvulo. Cambiarme a básica fue también un cambio complejo, porque en definitiva la misma gente te iba diciendo que tenías que ser de otra manera...entonces recibí muchas críticas como “¿pero cómo lo haces todo con juego? Cómo puede ser que no los tengas sentados como corresponde. Creo que hay una mala interpretación del niño, del transcurso de la articulación que hace de prebásica a básica. Ósea, no es que el niño tenga un cambio rotundo, haya un quiebre, y ahora tiene que ser un ente totalmente conductual...

Entrevistador: ¿Y quién te decía eso?

Profesora: De todo un poco... dirección no, pero por ejemplo UTP, a veces la Vale, las profesoras que eran un poco más normalistas...

Entrevistador: ¿Y cómo te lo decían?

Profesora: No, la forma era más despectiva que una crítica constructiva. Porque era “pero es que puedes hacer esto, siéntalos de tal manera”. (María, entrevista, octubre de 2019)

Según María, el estilo relacional más amoroso que generaba con sus alumnos al inicio comenzó a ser cuestionado por colegas y la jefatura técnica. Las críticas

hacían referencia a su incapacidad para poner normas en el aula, el carácter lúdico de sus clases y exigían que la docente normara más a los estudiantes. Para María estas críticas respondían a una visión equivocada de los estudiantes que pone el foco en lo conductual. Vemos cómo, en este caso, existieron críticas y cuestionamientos para que la docente pudiera ponerles límites y normas más estrictas a sus estudiantes.

Por último, a partir de la evaluación docente podría estar operando otra forma de supervisión para el cumplimiento de estas reglas emocionales:

Entrevistador: ¿Tú sientes que es una regla propia o es impuesta?

Profesora: Una regla propia. Ósea...no sé qué tanto. ¿Sabes por qué? porque la evaluación docente, que también es un sistema de mierda en términos profesionales, una de las que me sopló una amiga, uno de los factores que evaluaba dentro de la entrevista, uno de los ítems decía “El profesor demuestra pasión por su trabajo, por su asignatura”. ¿Y cómo tú evalúas la pasión?, ¿y sabes que... tenías que decir la palabra clave, que era “a mí me apasiona mi trabajo, porque es significativo para mi día a día”, algo así. Eran como unas palabras clave... y si no las decías, no eras apasionado...el Ministerio de Educación quiere profesores apasionados, el trabajo te lo evalúa y te da platita si es que son profes apasionados. ¿Pero cómo evalúas si un profe es apasionado o no?

Entrevistador: ¿Y qué te pasa con eso?

Profesora: Me da risa, lo encuentro patético. Lo encuentro ridículo. (María, entrevista, octubre de 2019)

María señala que uno de los factores que se considera en la evaluación docente es si la docente muestra pasión por su trabajo. Esto se podría evidenciar si la profesora dice algunas frases al momento de ser evaluada. La docente se pregunta sobre qué tan propia o impuesta es esta regla emocional, cuestionándose acerca de la posibilidad de evaluar si una docente está siendo apasionado en su trabajo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Consistentemente con la literatura (Stark y Bettini, 2021) se reconocieron y caracterizaron reglas emocionales docentes. Las reglas emocionales identificadas concuerdan con lo descrito por Hochschild (1979; 2008) pues refieren a la dimensión normativa de las emociones, delimitando el manejo y la expresión emocional adecuada para un contexto. Se identificó una regla del sentimiento que establece que las docentes deben sentir pasión y una regla de la expresión que señala que las profesoras deben expresar con equilibrio las emociones en su trabajo.

Para Hochschild (2008), las reglas emocionales se utilizan en los intercambios sociales para valorizar los gestos y expresiones emocionales. Según nuestros resultados, las reglas están fundamentalmente en función de la interacción entre las profesoras con sus estudiantes y valorizan las expresiones en dicho intercambio. Por ejemplo, la pasión que deben sentir las docentes puede provocar una predisposición en los estudiantes que repercutiría en su aprendizaje. Por el contrario, las expresiones de sentimientos como la ira podrían provocarles daños, por tanto, deben ser controladas. Hochschild (2008) describe que las reglas pueden referirse a aspectos de la experiencia emocional: medida, dirección y duración de un sentimiento. Reconocemos estas tres propiedades en nuestros resultados: la propiedad de dirección tiene relación con la regla de la pasión pues define sentir una emoción particular. La propiedad de medida se puede reconocer en la regla sobre regular entre el cariño y los límites en la relación con estudiantes. En ella se establece que la docente debe entregar cariño de forma medida, utilizando las metáforas de “en gotitas” o “ni tanto tanto ni poco ni poco”. La propiedad de la duración se puede advertir en la regla sobre el equilibrio emocional, en donde refiere que las docentes no pueden estar enojadas durante mucho tiempo.

La regla emocional sobre sentir pasión por su trabajo es coincidente con la evidencia empírica (e. g. Winograd, 2003; Yin y Lee, 2012). La regla sobre el equilibrio emocional presenta diferencias con estudios previos. La descrita en este estudio señala que las docentes deben controlar sus emociones y no que ellas deban suprimirlas (Yin y Lee, 2012) o usarlas estratégicamente (Winograd, 2003). Las reglas sobre el vínculo afectivo y la regulación entre el cariño y las normas en la relación con los estudiantes son un nuevo hallazgo dentro de la literatura. Pues estas reglas se enfocan en caracterizar el tipo de relación afectiva que las docentes deben promover y regular con sus alumnos. Específicamente, para la regla emocional de regular entre la entrega de cariño y poner límites en la relación con los estudiantes, no se encontraron antecedentes sobre estudios que den cuenta de este principio. Con respecto a la regla emocional sobre el vínculo afectivo, diferentes investigaciones sirven como antecedentes para comprenderla. Según nuestros resultados, las docentes deben construir un vínculo afectivo con sus estudiantes a lo largo del tiempo. Esto facilita que puedan reconocer sus estados emocionales. Para conseguirlo, las docentes deben conocer a sus estudiantes, generar una relación de cercanía, confianza y responder a sus necesidades. Estas últimas acciones son coincidentes con reglas emocionales que identifica Oplatka (2007) cuando refiere que los profesores deben estar atentos a las necesidades de estudiantes y buscar formas de indagar en ellos. A su vez, esta regla sobre el vínculo podría estar dando cuenta de la naturaleza intensamente relacional de la docencia

(Hargreaves, 1998; Martínez et al., 2009) que implica procesos intersubjetivos de comprensión emocional (Denzin, 1984) y construcción de vínculos, en un tiempo de mediano y largo plazo, con sus estudiantes (Barreiro, 2009; Cornejo et al., 2021). Creemos que este hallazgo ayuda a comprender cómo ciertas emociones que deben sentir y expresar las docentes –descritas como reglas emocionales en estudios anteriores (Oplatka, 2007; Winograd, 2003)– podrían estar enmarcadas en la construcción de una relación vincular, más compleja y duradera, que las docentes deben generar con sus estudiantes.

Con respecto a las características de las reglas emocionales, el carácter implícito identificado coincide con estudios (e. g. Hochschild, 2008; Zembylas, 2004). La definición de las reglas en torno a principios personales dialoga con el estudio de Izhar Oplatka (2007), quien señala que la gestión emocional docente obedece “a disposiciones que son muy personales e internas” (p. 1394). Las reflexiones autocriticas y los juicios de valor ante el incumplimiento de las reglas emocionales son hallazgos semejantes a las sensaciones de culpa y responsabilización individual referidas por Winograd (2003). En este sentido, se podría interpretar que estas reflexiones autocriticas podrían ser prácticas que den cuenta cómo las docentes participan en el autocontrol (Zembylas, 2005) para el cumplimiento de las reglas.

Según los resultados, las reglas emocionales docentes también se definen en relación con principios profesionales. Este hallazgo dialoga con estudios recientes (Stark y Bettini, 2021) que refieren a cómo los profesores atribuyen sentidos a las reglas en torno a los propósitos de la enseñanza (Horner et al., 2020; Yin, 2016) y los discursos sobre el rol profesional (Loh y Liew, 2016).

El resultado que describe las formas de control por parte de diferentes actores de la comunidad educativa coincide, en parte, con los estudios de Winograd (2003) y Zembylas (2004). Aunque se reconocen formas control, estas no se perciben como presiones sino más bien como críticas o cuestionamientos por parte de jefaturas y colegas, hacia ciertas formas de relacionarse emocionalmente con sus estudiantes. Dar cuenta cómo los apoderados, mediante el reclamo, pueden participar en el control de las reglas es un hallazgo relevante pues responde a la necesidad de visibilizar las maneras en que estas reglas pueden ser controladas (Tsang, 2011). Destacamos de este resultado, como la docente describe una relación de clientes con sus estudiantes. Esta referencia concuerda con estudios (e. g. Cornejo et al., 2015) que dan cuenta como las reformas de rendición de cuentas en el contexto chileno han perfeccionado mecanismos de *accountability* hacia la docencia a partir de la promoción de una relación clientelar con las familias. Estos mecanismos de rendición de cuenta pueden estar incidiendo en las formas en que las familias están vigilando las

expectativas hacia los docentes sobre la manera en que deben relacionarse afectivamente con sus estudiantes.

En esta línea, relevamos el resultado que muestra el cuestionamiento de una profesora hacia la evaluación docente. Diversos estudios han documentado los efectos emocionales perjudiciales que este tipo de evaluaciones pueden provocar sobre los docentes (Camphuijsen et al., 2022; Carrasco Aguilar et al., 2019; Falabella, 2020), además de las críticas que realizan los profesores sobre estos instrumentos (Fardella y Sisto, 2015). Las políticas de rendición de cuentas pueden alterar las reglas emocionales docentes (Bodenheimer y Shuster, 2020) provocando una disonancia entre las normas o expectativas ya interiorizadas por los docentes y las nuevas exigencias que se originan a partir de las reformas manageriales (Camphuijsen et al., 2022), reforzando reglas emocionales de distanciamiento personal, neutralidad y objetividad (Steinberg, 2008). Según nuestro hallazgo, la evaluación docente en Chile podría estar operando sobre una expectativa consonante con las reglas que perciben las profesoras. Ellas sienten que la pasión es algo fundamental para la docencia. A pesar de ello, la docente cuestiona la real posibilidad de evaluar esta pasión a partir de una entrevista estandarizada. Esta contradicción muestra cómo el cuestionamiento y la crítica hacia este tipo de políticas que evalúan ciertas reglas emocionales a partir de instrumentos estandarizados, se producen, a pesar de que los principios exigidos sean compartidos por los docentes.

Los aportes del estudio podrían ir en dos direcciones. Sobre el grado de voluntariedad y las formas de control para el cumplimiento de las reglas. Nos encontramos con la coexistencia de ambas situaciones descritas en la literatura. Las profesoras reconocieron estos principios como propios. A su vez, identificaron cuestionamientos de jefaturas y colegas en caso de no cumplir ciertas reglas emocionales y posibles instrumentos de evaluación externo para una de las reglas emocionales. Este resultado concuerda con Zembylas (2005) sobre la necesidad de pensar más allá de la dicotomía “imposición institucional o decisión personal” para intentar comprender la real complejidad de estos fenómenos. En este sentido, las reglas emocionales docentes dan cuenta de la interrelación entre la dimensión personal y la dimensión política de la experiencia emocional (Boler, 1999).

Con respecto a las dificultades para la identificación de las reglas emocionales, siguiendo las sugerencias de Hochschild (2008), fue fundamental que fueran las docentes quienes pudieran identificar sus propias reglas emocionales. Un aspecto que facilitó aquello fue la vinculación previa que se tuvo con las docentes que participaron del estudio. Esto facilitó que las profesoras pudieran *explayarse* en profundidad, sintiéndose en un espacio protegido y de confianza.

Esto fue señalado explícitamente por dos de las docentes en el transcurso de las entrevistas. En consecuencia, es relevante para futuros estudios considerar la relación de confianza necesaria para poder investigar sobre esta temática.

Las limitaciones del estudio fueron el abordaje de las reglas emocionales desde la percepción individual de las docentes, sin incorporar técnicas para indagar en la cultura institucional. Tampoco se incorporó la visión de otros actores de la comunidad educativa sobre las reglas emocionales docentes.

En relación con las proyecciones del estudio, sería relevante:

- Reconociendo que la relación con estudiantes es un factor relevante para estudiar reglas emocionales, sería importante indagar en las percepciones sobre reglas emocionales docentes con estudiantes de enseñanza media.
- Incorporar la perspectiva de género en los estudios sobre reglas emocionales docentes.
- Comprender con mayor profundidad las relaciones entre las políticas de rendición de cuentas y las reglas emocionales docentes.

REFERENCIAS

- Assaél, Jenny; Cornejo, Rodrigo; Etcheberrigaray, Gabriel; Albornoz, Natalia; Hidalgo Felipe; Ligüeno, Sebastian & Palacios, Diego (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Barreiro, Telma (2009). *Los del Fondo. Conflictos, convivencia e inclusión en el aula*. Noveduc Libros.
- Bellocchi, Alberto (2019). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322-347. <https://doi.org/10.1002/tea.21520>
- Bodenheimer, Grayson & Shuster, Setf (2020). Emotional labour, teaching and burn-out: Investigating complex relationships. *Educational Research*, 62(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1705868>
- Boler, Megan (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Brown, Elizabeth; Horner, Christy; Kerr, Mary & Scanlon, Christina (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *Kedi Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225. <https://doi.org/10.22804/kjep.2014.11.2.004>
- Camphuijsen, Marjolein; Levantino, Antonina; Mentini, Laura & Parcerisa, Lluís (2022). Teaching as affective labor in a datafied world: a scoping review of the relationship between performance-based accountability and teachers' emotions. *Foro de educación*, 20(2), 61-84. <https://doi.org/10.14516/fde.1023>
- Carrasco Aguilar, Claudia; Luzón, Antonio & López, Verónica (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 121-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>

- Chen, Junjun (2019). Research review on teacher emotion in Asia between 1988 and 2017: Research topics, research types and research methods. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Chen, Junjun & Cheng, Tianjun (2021). Review of research on teacher emotion during 1985-2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 417-438. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Christoforou, Paraskevi & Ashforth, Blake (2015). Revisiting the debate on the relationship between display rules and performance: Considering the explicitness of display rules. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 249-261. <https://doi.org/10.1037/a0036871>
- Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego; Etcheberrigaray, Gabriel; Fernández, Rocío; Gómez, Sergio; Hidalgo, Felipe & Lagos, Juan Ignacio (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>
- Cornejo, Rodrigo; Etcheberrigaray, Gabriel; Vargas, Sebastián; Assáel, Jenny; Araya, Rodrigo & Redondo-Rojo, Jesús (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>
- Denzin, Norman (1984). *On understanding emotion*. Jossey Bass Publishers.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.
- D'Oliveira-martins, Madalena (2018). *Arlie Russell Hochschild: Un camino hacia el corazón de la sociología*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Edwards, Lisa (2016). Looking after the teachers: Exploring the emotional labor experienced by teachers of looked after children. *Educational Psychology in Practice*, 32(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1112256>
- Falabella, Alejandra (2020) The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45.
- Fardella, Carla & Sisto, Vicente (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gross, James (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, Andy (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)

- Hochschild, Arlie (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/doi:10.1086/227049>
- Hochschild, Arlie (1983/2003). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hochschild, Arlie (2008). *La mercantilización de la Vida Íntima: Apuntes para la casa y el trabajo*. Katz.
- Holstein, James & Gubrium, Jaber (1995). *The Active Interview*. Sage.
- Horner, Christy; Brown, Elizabeth; Mehta, Swati & Scanlon, Christina (2020). Feeling and acting like a teacher: Reconceptualizing teachers' emotional labor. *Teachers College Record*, 122(5). <https://doi.org/10.1177/016146812012200502>
- Hypolito, Álvaro (2011). Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 59-78.
- Isenbarger, Lynn & Zembylas, Michalinos (2006) The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Leblanc, Robert (2018). Managed confrontation and the managed heart: Gendered teacher talk through reported speech. *Classroom Discourse*, 9(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1441728>
- Loh, Chin & Liew, Warren (2016). Voices from the ground: The emotional labour of English teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 55, 267-278. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.016>
- Martínez, Deolidia; Collazo, Marité & Liss, Manuel (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200005>
- Neary, Aoife; Gray, Breda & O'Sullivan, Mary (2016). A queer politics of emotion: Reimagining sexualities and schooling. *Gender and Education*, 28(2), 250-265. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1114074>
- O'Connor, Kate (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Olson, Rebecca; McKenzie, Jordan; Mills, Kathy; Patulny, Roger; Bellocchi, Alberto & Caristo, Fiona (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching. *Teaching and Teacher Education*, 80, 128-144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.010>
- Oplatka, Izhar (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as non prescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374-1400. <https://doi.org/10.1177/016146810710900603>
- Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier & García, Eduardo (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Sisto, Vicente & Fardella, Carla (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2008.17137>
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stark, Kristabel & Bettini, Elizabeth (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103388>
- Steinberg, Carola (2008). Assessment as an "emotional practice". *English Teaching: Practice and Critique, Educational Research*, 7(3), 42-64.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tsang, Kwok (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312-1316.
- Tsang, Kwok (2018). *Teachers' work and emotions: A sociological analysis*. Routledge.
- Uitto, Minna; Jokikokko, Katri & Estola, Eila (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Verger, Antoni & Normand, Romuald (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Wang, Hui; Hall, Nathan & Taxer, Jamie (2019). Antecedents and Consequences of Teachers' Emotional Labor: a Systematic Review and Meta-analytic Investigation. *Educational Psychology Review*, 31, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>
- Winograd, Ken (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304>
- Yin, Hong-biao & Lee, John (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>
- Yin, Hongbiao (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>
- Zembylas, Michalinos (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-208. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00187.x>
- Zembylas, Michalinos (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

Zembylas, Michalinos (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>



RODRIGO ARAYA MORENO

Psicólogo y Magister de la Universidad de Chile. Académico del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Antofagasta. Miembro de la Red de Psicología, Educación y Sociedad (EPES). Investigador de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO).

roarayamoreno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7088-193X>

RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Psicólogo y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Profesor Asociado del Departamento de Psicología. Director ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), miembro en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), integrante del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6713-0166>

JENNY ASSAÉL BUDNIK

Psicóloga de la Universidad de Chile. Profesora Titular del Departamento de Psicología. Investigadora del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), miembro en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), integrante del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

jennyassael@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5597-5241>

SEBASTIÁN VARGAS PÉREZ

Antropólogo y Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Psicología, Educación y Sociedad (EPES). Investigador en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO).

seba.vargas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8522-4534>

GABRIEL ETCHEBERRIGARAY TORRES

Psicólogo y Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Psicología, Educación y Sociedad (EPES). Investigador en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO).

garay89@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3565-9388>

JESÚS REDONDO-ROJO

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Psicólogo Educacional de la Universidad de Deusto (España). Profesor Titular de la Universidad de Chile. Investigador del Observatorio de Políticas Educativas de Chile y del Programa Psicología, Educación y Sociedad (EPES), especializado en estudios sobre juventud y fracaso escolar, evaluación de sistemas escolares, y de inclusión y equidad en la educación terciaria.

jredondo@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5562-2590>

AGRADECIMIENTOS

Se contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de su proyecto FONDECYT N° 1180801: “Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, saberes y experiencias”. También se contó con el apoyo del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado Beca de Magíster Nacional CONICYT N° 22181675.

FORMATO DE CITACIÓN

Araya, Rodrigo; Cornejo, Rodrigo; Assáel, Jenny; Vargas, Sebastián; Etcheberrigaray, Gabriel & Redondo-Rojo, Jesús (2023). Comprendiendo las reglas emocionales en el trabajo docente: un estudio con profesoras de enseñanza básica. *Quaderns de Psicologia*, 25(3), e1979. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1979>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 11-11-2022

1ª revisión: 12-01-2023

Aceptado: 23-03-2023

Publicado: 05-12-2023