

# Educación y emociones: coordenadas para una teoría vygotskiana de los afectos

Camila Toledo Orbeta<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-8353-2712>

Alfonso Bonhomme<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-9939-6177>

## Resumen

Actualmente los estudios sobre emociones en educación han ido adquiriendo una importancia cada vez mayor impactando en las prácticas educativas. En función de ello, se realizó una revisión bibliográfica de 25 textos de académicos chilenos publicados entre los años 2002 y 2017 que abordaran la relación entre emociones y educación, con el fin de identificar las concepciones predominantes de emociones en el campo educativo y un libro por su alto impacto en el espacio académico y fuera de éste. Se concluye que predomina una visión de las emociones que se sostiene en el paradigma cognitivista y en los modelos de la inteligencia emocional y del apego. Se mencionan las limitaciones de dichas concepciones y se propone una aproximación a una nueva definición de los afectos para el campo educativo a partir de algunos ejes orientadores construidos desde la teoría vygotskiana.

**Palabras clave:** Emociones; Educación; Vygotsky.

## *Education and emotions: Coordinates for a Vygotskian theory of affects*

### Abstract

Studies on emotions in education have increasingly gained importance in recent times, impacting educational practices. In accordance with this, we conducted a literature review of 25 texts by Chilean academics published between 2002 and 2017, addressing the relationship between emotions and education, in order to identify the predominant concepts of emotions in the educational field and a book for its high impact in the academic space and outside it. We can conclude that there is a predominant view of emotions that is sustained by the cognitivist paradigm and models of emotional intelligence and attachment. We mention the limitations of these concepts and propose an approach to a new definition of the emotions for the educational field based on certain guiding axes constructed from Vygotskian theory.

**Keywords:** Emotions; Educación; Vygotsky.

## *Educação e emoções: coordenadas para uma teoria vygotskiana dos afetos*

### Resumo

Atualmente os estudos sobre emoções em educação foram adquirindo uma importância cada vez maior, impactando nas práticas educativas. Em função disso, realizou-se uma revisão bibliográfica de 25 textos de acadêmicos chilenos publicados entre os anos de 2002 e 2017 que abordaram a relação entre emoções e educação, com a finalidade de identificar as concepções predominantes de emoções no campo educativo e um livro por seu alto impacto no espaço acadêmico e fora deste. Concluiu-se que predomina uma visão das emoções que se argumenta no paradigma cognitivista e nos modelos da inteligência emocional e do apego. Mencionam-se as limitações de ditas concepções e propõem-se uma aproximação a uma nova definição dos afetos para o campo educativo a partir de alguns eixos orientadores construídos a partir da teoria vygotskiana.

**Palavras-chave:** Emoções; Educação; Vygotsky.

1 Universidad Diego Portales – Santiago – Chile; [camila.toledoo@gmail.com](mailto:camila.toledoo@gmail.com)

2 Universidad Alberto Hurtado – Santiago – Chile; [abonhomme@uahurtado.cl](mailto:abonhomme@uahurtado.cl)

## Introducción

En la actualidad, es posible encontrar una vasta literatura sobre las emociones en educación por lo que se puede afirmar que las investigaciones relativas a esta dimensión de la escuela se han ido afianzando en el campo científico-académico (Bisquerra-Alcina, 2005; Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernandez-Berrocal, 2009; Casassus, 2007; Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003; Fernandez-Berrocal & Extremera, 2002; Marchant, Milicic, & Álamos, 2015; Milicic, Alcalay, Berger, & Álamos, 2013; Ibañez, 2002; Shapiro, 1997). En efecto, es posible encontrar autores que se han ido consolidando en el estudio de las emociones y que suelen ser citados en artículos de divulgación científica, influenciando en buena medida las líneas de pensamiento y estudios a nivel global, siendo algunos de ellos Mayer y Salovey (1993), Shapiro (1997), Vallés y Vallés (2000), Goleman (2010), entre otros.

Esta tendencia en la investigación ha permitido generar paulatinamente el consenso sobre la importancia de las emociones dentro de los procesos educativos, de modo que en las últimas décadas se ha presenciado un auge de teorías que intentan pensar la dimensión emocional de la enseñanza y su importancia en el proceso de educación formal (Ibañez, 2002; Miras, 1990; Shapiro, 1997; Vallés & Vallés, 2000).

Encuanto a Chile, los efectos que han tenido estos estudios en las prácticas educativas del país se reflejan por ejemplo, en las modificaciones que ha sufrido el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (S.I.M.C.E) que se aplica cada cierto tiempo a todos los recintos escolares con el fin de evaluar los resultados de aprendizaje a nivel nacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). En el año 2014 se implementó un cuestionario que mide indicadores de desarrollo personal y social donde se encuentran los factores de autoestima académica, motivación escolar y convivencia escolar, entre otros (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). De esta forma, se puede apreciar la importancia que han ido adquiriendo los aspectos no académicos en la educación, que se enfocan principalmente en la relación de los estudiantes consigo mismos, con sus pares y con los profesores, lo que permite la entrada de la discusión de las emociones en el campo educativo.

Es a partir de ese contexto, que el presente artículo se propone un doble objetivo. Por un lado, realizar una revisión de 25 estudios tanto teóricos como empíricos elaborados por investigadores chilenos entre los años 2002 y 2017 con el fin de identificar cuál es o son las concepciones de emociones que predominan en el ámbito educativo. Por otro, y en función de los hallazgos obtenidos en la revisión, aportar coordenadas para pensar una nueva concepción de las emociones a partir de la teoría vygotskiana. Para ello, se plantea un recorrido que va desde la metodología utilizada, el análisis efectuado a los textos, la discusión y conclusiones de la revisión para luego culminar con la propuesta de ejes orientadores que permitan aproximarse a una teoría vygotskiana de las emociones que podría ser utilizada posteriormente en el ámbito educativo.

## Metodología

Como se señaló anteriormente, la metodología consistió en una revisión de los artículos de investigadores chilenos publicados en revistas indexadas entre los años 2002 y 2017, cuyas temáticas estuvieran asociadas a la relación entre educación y emociones. El objetivo de esta revisión fue identificar cuál era la concepción predominante de las emociones en el ámbito educativo chileno. Además, se consideró el libro de unas autoras que trabajan el fenómeno de las emociones en educación debido a su impacto en este ámbito.

Encuanto a los criterios de inclusión y exclusión de los textos, estuvieron relacionados con la selección de artículos y libro que hubieran sido elaborados por autores chilenos pertenecientes a distintas instituciones y provenientes de distintas disciplinas. Se consideraron tanto escritos teóricos como empíricos. Asimismo se contemplaron sólo documentos que hubiesen sido elaborados en los últimos 15 años, debido a que esta temática tiene poco desarrollo en Chile, por lo que se debe considerar un periodo más amplio para efectuar un análisis que arroje resultados confiables.

Para el proceso de recolección y análisis de la información, se creó una grilla con el fin de sistematizar los datos. Ésta estaba compuesta por 2 categorías que permitieron comparar la concepción de emociones que proponían los distintos escritos revisados. Estas categorías fueron: 1) Concepción de emociones, 2) Paradigmas y modelos teóricos que fundamentan las definiciones de emociones. Cabe señalar que en varias oportunidades no estaban explicitados los paradigmas ni las concepciones de emociones de los autores, por lo que se tuvo que inferir cuáles eran sus supuestos a partir de su reflexión sobre las emociones en el ámbito educativo.

## Análisis de los resultados

En lo que respecta al análisis de los textos, lo que se observa es que en ellos se articula una mixtura de diferentes racionalidades que conviven en una misma propuesta teórica incluso a veces siendo contradictorias entre sí.

De este entramado teórico, se identificaron paradigmas y modelos que sirven de base para sostener las diferentes concepciones de emociones que muchas veces no se mencionan explícitamente pero que se pudieron inferir a partir de los análisis y reflexiones que los autores realizan respecto del lugar de las emociones en el ámbito educativo.

A continuación, se presenta un resumen de los resultados de la revisión realizada. Para ello, se condensaron las dos categorías de recolección de información mencionadas anteriormente (enfoques y concepción de emociones) con el fin de presentar las concepciones de emociones predominantes de manera contextualizada, a través de los enfoques que las sostienen.

## Teorías y concepciones predominantes de las emociones en educación

Al revisar los artículos y libro, lo que se observa es que en las concepciones de emociones en educación predominan 3 teorías que son: el paradigma cognitivo, el modelo de la inteligencia emocional y el modelo del apego. Cabe señalar que estas elaboraciones no necesariamente tienen relación entre sí, además se encuentran en niveles de complejidad diferentes. De esta manera, es posible advertir que los autores tienden a utilizar teorías que provienen de diferentes campos teóricos al momento de realizar una propuesta sobre las emociones en educación.

Una vez aclarado lo anterior, se presenta la articulación de los paradigmas y modelos teóricos predominantes en educación junto a las concepciones de emociones investigadas. El ensamblaje de ambos aspectos, esto es, los paradigmas y modelos con las concepciones de emociones, se hizo en primera instancia definiendo las teorías de base y luego articulándolas con las concepciones de emociones que de ellas se derivan, siendo el primero de ellas el enfoque cognitivo que se presenta a continuación.

### Paradigma cognitivo e inteligencia emocional: las emociones como habilidades

El paradigma cognitivo, surgido en el siglo XX, parte del supuesto de que los seres humanos son individuos que están separados de su entorno y que su interacción con éste se produce a través del procesamiento de la información, que consiste en ordenar y categorizar la realidad (Sisto, 2006). Para este paradigma la mente es entendida como cognición, y ésta a su vez como procesamiento de información al igual que lo realiza un ordenador, es decir, manipulando símbolos a partir de reglas que son universales (Sisto, 2006). En ese sentido, el sujeto puede ser entendido como un procesador de datos por lo que se establece una distinción entre los procesos internos, que ocurren al interior del individuo, y el entorno, que corresponde a los estímulos sensoriales exteriores (Sisto, 2006). De esta manera, sujeto y entorno funcionarían de manera independiente e interactuarían a partir de la percepción de estímulos del sujeto y su consecuente procesamiento.

Una de las propuestas de esta perspectiva es la adaptación de los sujetos a la realidad, entendida como una mejor representación de ésta a través de una implementación adecuada de las reglas de procesamiento, lo que supone realizar una evaluación y valoración correcta del entorno (Palmero, 2003). En efecto, el objetivo de la cognición es instaurar "... el diseño de una maquinaria interna a través de cuyo funcionamiento los organismos sean capaces de comportarse en contexto" (Schnaitter, 1987, p.1).

Considerando lo anterior, se observó que uno de los modelos teóricos predominantes en la comprensión de las emociones, y que es coherente con los postulados del cognitivismo, es el modelo de la inteligencia emocional, que pue-

de ser definido como la habilidad para evaluar las propias emociones y las de otros para discriminarlas "... y usar esa información para guiar el pensamiento y la acción" (Mayer & Salovey, 1990, p.189). De esta manera, la propuesta de la inteligencia emocional se cife a la concepción de sujeto propuesta por el cognitivismo donde se postula que el sujeto procesa información del medio para adaptarse a la realidad.

La revisión permitió identificar que gran parte de los autores tendían a comprender el ámbito de las emociones desde el modelo de la inteligencia emocional, como una competencia y/o habilidad que debe adquirirse para mejorar el aprendizaje y bienestar personal. De esta manera, las emociones son introducidas en la medida en que sirven a la cognición y se las piensa como un elemento que se desglosa en una serie de habilidades que pueden servir tanto para lograr los objetivos de la vida cotidiana como los de la educación. Un ejemplo de ello es la siguiente definición encontrada en uno de los artículos: "La competencia emocional y social es una habilidad para comprender, dirigir y expresar los aspectos emocionales de nuestra vida de tal manera que nos permita manejar las tareas cotidianas" (Jadue, 2003, p.118). Otro ejemplo que grafica lo mencionado anteriormente es el siguiente: "... Educación Emocional o "Alfabetización Emocional" se presenta como un recurso para potenciar la percepción positiva que el estudiante debe tener de sí mismo..." (Aliste & Alfaro, 2007, p. 82). También es posible identificar la siguiente definición: "... una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pudiese solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea" (Veloso-Besio, Cuadrado-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo, & Fuentes-Soto, 2013, p.356). Como consecuencia, lo "emocional" es entendido como un ámbito que puede ser desarrollado y que involucra la adaptación del sujeto a un entorno.

### Teoría del apego en educación: una alianza educación- salud mental

Otro de los modelos teóricos que se puso en juego en la concepción de las emociones es aquel que proviene de la teoría del apego. La teoría del apego tiene su origen en el campo de la psicología del desarrollo y fue elaborada por John Bowlby. Este modelo teórico busca ofrecer un marco explicativo sobre cómo los vínculos tempranos afectan la salud mental e impactan en el comportamiento de los niños y niñas (Moneta, 2014). Posteriormente, esta teoría fue retomada por otros autores como Mary Ainsworth quienes validaron y complementaron la teoría con nuevos hallazgos (Bretherton, 1992). De acuerdo a lo anterior, cabe señalar que si bien esta teoría surge a partir de las observaciones que realiza Bowlby con niños institucionalizados (Moneta, 2014), lo cierto es que entrega ciertas orientaciones normativas respecto de cómo debe comportarse la figura significativa del niño o niña, que usualmente es la madre, para disminuir el riesgo de generar un aparato psíquico disfuncional.

En la revisión bibliográfica realizada se halló que gran parte de los autores hacían referencia a esta teoría para comprender la relación profesor-estudiante y para hacer propuestas en la esfera emocional de la educación. Así, los autores proponen que al ser el profesor una figura significativa para los alumnos, ejerce un rol de apego (Milicic et al., 2013; Berger, Milicic, Alcalay, & Torreti, 2014; Toro & Berger, 2012; Guzman-Gonzalez, Carrasco, Figueroa, Trabbuco, & Vilca, 2016; Céspedes & Silva, 2013; Mena, Rogmanoli, & Valdez, 2009; Santelices & Pérez, 2012). Un ejemplo de lo anterior es cuando se señala que “El apego es dinámico (se enriquece, remodela y está sujeto a la experiencia de la persona) y dura toda la vida, por eso cuando los niños van ampliando su mundo fuera del hogar encuentran otras figuras de apego, como puede ser el profesor” (Toro & Berger, 2012, p. 19). De este modo, en una parte importante de los textos revisados, se plantea que las emociones en la educación deben abordarse desde el modelo del apego donde el profesor quedaría inserto en la díada madre/padre e hijo con el fin de educar emocionalmente a los estudiantes y facilitar su aprendizaje.

Bajo ese marco, se proponen nuevas exigencias a los profesores en su relación con los estudiantes, donde además de preocuparse de que los alumnos aprendan, deben “reparar” experiencias negativas de apego primario (Berger et al., 2014; Céspedes & Silva, 2013), es decir aquellas vivencias que tuvieron con sus familias. A partir de estos supuestos sobre el lugar de las emociones, es posible observar cómo se trasladan los objetivos de la salud mental<sup>1</sup> a la escuela, convirtiendo el espacio educativo en uno terapéutico en el que el profesor actuaría como un psicólogo y el educando como un paciente que requiere ser intervenido emocionalmente. Otra manera de entenderlo es que se produce una parentalización del lugar docente, convirtiendo al profesor o profesora en una madre o padre que vendría a reemplazar la función que debe realizar la familia.

En esa línea, llama la atención la tendencia de algunos autores de intencionar una alianza entre educación y salud mental. Una cita que grafica esta tendencia es la siguiente: “De esta forma, la dimensión socioemocional no solo ha recibido atención desde su relación con el desempeño académico, sino también como un objetivo de intervención relacionado con indicadores de salud mental” (Berger et al., 2014, p.628). Otro ejemplo que va en la misma línea es el siguiente: “En esta perspectiva el desarrollo de las competencias socioemocionales en el contexto escolar, es un medio para el logro del bienestar socioemocional de las personas” (Marchant, Milicic, & Álamos, 2013, p.169) y otra que va en el mismo sentido es aquella que señala que “... en la medida que docentes y funcionarios se perciban como emocionalmente inteligentes se sentirán más satisfechos con sus vidas y vice-versa” (Veloso-Besio et al., 2013,

1 Para efectos de esta revisión, la salud mental será definida según lo postulado por la Organización Mundial de la Salud, esto es, como “... un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a la comunidad” (2018).

p. 362). Así, las emociones en la escuela – entendiendo las primeras como habilidades que pueden ser desarrolladas – parecieran estar dirigidas a garantizar el bienestar subjetivo de las personas. En consecuencia, es posible afirmar que una de las condiciones para visibilizar e intervenir las emociones en el ámbito educativo, es a partir de la alianza educación-salud, en este caso, de la salud mental, siendo el modelo del apego una de las maneras de introducir la salud mental en la educación.

## Discusión y Conclusiones

A partir de los hallazgos encontrados, es posible afirmar que los textos revisados que fueron elaborados por investigadores chilenos que vinculan las emociones con la educación, muestran algunas constantes referidas a lo siguiente:

1. Existe una tendencia a comprender las emociones desde el paradigma cognitivo, lo que implica concebir a los sujetos como separados de su ambiente pero en interacción con él a través del modelo de procesamiento de la información. Esto supone que las emociones se entenderían como parte del proceso de decodificación de la información externa para adaptarse al entorno y tendrían un carácter universal.
2. Se observa un predominio del modelo de la inteligencia emocional, de origen cognitivo, al momento de explicar las emociones, entendiéndolas como una habilidad que puede y debe ser desarrollada por la educación con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su bienestar personal. En este sentido, se entiende a las emociones como parte de la inteligencia, e en un sentido adaptativo.
3. Se incorporan los objetivos de la salud mental en la escuela para legitimar la inserción de las emociones en el campo de la educación. Como consecuencia de esta unión, se promovería la alianza entre la educación y la salud mental, siendo una de las tareas de la educación, y especialmente los profesores, promover el bienestar mental de los estudiantes.
4. Se propone la reconfiguración de los roles del profesor y el estudiante en la escuela. La concepción de las emociones en la educación promovería una mayor implicación emocional de los profesores con los estudiantes al incorporar la teoría del apego como eje desde donde explicar la relación entre ambos actores. Así, al profesor se le conferiría un rol terapéutico y parental, mientras que los alumnos serían concebidos como sujetos vulnerables emocionalmente o susceptibles de convertirse en personas vulnerables con un manejo emocional inadecuado.

Tomando en consideración lo ya mencionado y a partir del análisis de los textos, es posible mencionar que en Chile diversos autores han realizado un esfuerzo por visibilizar la temática de las emociones en el campo educativo, lo que sin duda es un aporte para la discusión teórica y académica. Sin embargo, se aprecia que existe una visión predominante de las emociones que impone ciertas limitaciones al momento de pensar en la dimensión emocional de la escuela. Planteamos que algunos problemas que encarna la visión que existe actualmente en el ámbito educativo en Chile responde a las dificultades que el enfoque cognitivo genera al momento de pensar en otros factores que podrían estar influyendo en la manera cómo circulan los afectos en los centros educativos, por ejemplo, la cultura de la cual provienen los estudiantes o su clase social, por nombrar solo algunos.

En ese sentido, el enfoque cognitivo y el modelo de la inteligencia emocional no permitirían reflexionar respecto de la manera en que el contexto social incide en la forma en que se despliegan las emociones en el aula, debido a que son teorías que al postularse como universales presumen que el contexto del que provienen los estudiantes y profesores no influiría en su manera de expresar y entender las emociones. Además, la concepción de sujeto que postula el cognitivismo no permite generar explicaciones que incluyan otros niveles de complejidad, como por ejemplo, aquellas que suponen que los sujetos no sólo habitan en un contexto sino que son construidos por él. Asimismo, fue posible observar que gran parte de los autores tienden a adoptar una postura prescriptiva sobre cómo el profesor debería abordar las emociones con los estudiantes, más que comprensiva, esto es, tratar de entender por qué los profesores actúan afectivamente de la forma en que lo hacen.

Por otro lado, parece relevante reflexionar acerca de las implicancias que tendría sostener la alianza educación-salud mental al momento de pensar las emociones en el campo educativo.

Desde una perspectiva crítica, la incorporación de la teoría del apego como manera de comprender la relación profesor-estudiante, y en eso promover una alianza educación-salud, podría plantear una serie de dificultades en los profesores al ejercer su rol educativo. Esto, debido a que este modelo teórico promueve una mayor implicación emocional de los profesores con los educandos lo que podría conllevar la creación de espacios de intimidad que pueden confundir la relación - por sobre todo - laboral que supone la pedagogía. También, la aplicación de esta teoría psicológica a la educación puede contribuir a la sobrecarga en los profesores puesto que delegaría en ellos una tarea que es propia de las familias o los profesionales de la salud mental, como hacerse cargo de la dimensión emocional y afectiva de niños y niñas.

Esto no quiere decir que los afectos deban dejarse de lado en la escuela, sino, y tal como señala Abramowski (2010) reconocer las tensiones a las que están sometidos los pedagogos en tanto se enfrentan a una paradoja: “Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional – todavía vigente – que incita a “querer a los alumnos”. Pero

por otro lado, los maestros son sospechados por querer demasiado” (p. 82). De esta manera, aplicar los objetivos de la salud mental a la educación a través de la teoría del apego sin considerar las tensiones que atraviesan las relaciones de los profesores con los estudiantes, las lógicas que gobiernan la escuela, y el desarrollo histórico que ha tenido la educación, podría producir más problemas que beneficios.

A partir de las limitaciones detectadas en la concepción de las emociones que predomina en las investigaciones y teorías de la afectividad en la educación en Chile se propone la construcción de una nueva definición de emociones que incorpore lo social como un elemento constitutivo de las relaciones afectivas. En ese sentido, lo que se postula no es una concepción basada en un sujeto que interactúa con su entorno y se distingue de él como lo hace el paradigma cognitivo, sino más bien una comprensión de los sujetos como entrelazados con el contexto, siendo construidos por él a la vez que lo construyen. Esto implica incorporar la cultura y la historia en la definición y análisis de las emociones en la escuela. Para ello, se propone rescatar la teoría vygotskiana para repensar la dimensión afectiva en la educación desde un marco histórico-cultural.

### **Coordenadas para pensar una teoría vygotskiana de los afectos**

El psicólogo Lev Vygotsky construyó una teoría sobre el aprendizaje y desarrollo que ha tenido un gran impacto en el pensamiento educativo. En términos generales, es posible señalar que su teoría rescata los marcos históricos-culturales al momento de pensar en el desarrollo educativo de los seres humanos (Veraksa, Shiyan, Shiyan, Pramling, & Pramling-Samuelsson, 2016).

Lo histórico se entiende desde el punto de vista del desarrollo en el tiempo de las capacidades humanas “... a través de la actividad productiva para producir esas cosas, que los seres humanos usan y consumen” (Langford, 2005, p. 32). Esto quiere decir que a medida que van surgiendo necesidades, las personas van desarrollando habilidades para responder a ellas. Por ejemplo, antiguamente las personas utilizaban capacidades visuales para estimar el tamaño correcto de un determinado objeto. A medida que la sociedad se fue tecnificando, los métodos de contar y medir permitieron que en vez de tener que intuir visualmente el tamaño de un objeto, se lo pudiese producir del tamaño correcto. En consecuencia, la gente ya no tuvo, en ciertos casos, que inferir el tamaño de un objeto, sino que lo podían obtener del tamaño que querían directamente, lo que supone la creación y transformación histórica de las habilidades (Langford, 2005).

Encuanto a la cultura, Vygotsky planteó que el proceso de aprender está fuertemente influenciado por ésta toda vez que el aprendizaje se produce de afuera hacia adentro, es decir, los niños y niñas van adquiriendo gradualmente la cultura a través del contacto que adquieren con otros en las prácticas culturales en que participan (Veraksa et al., 2016).

Así, para la teoría vygotskiana es en la interacción con otros donde se produce el aprendizaje y desarrollo.

Considerando lo anterior, cabe preguntarse, a partir de qué coordenadas sería plausible pensar una teoría de las emociones vygotskiana. Esta pregunta fue contestada a medias por el autor en su texto "Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico" (Vygotsky, 2004) donde realiza una crítica a la concepción dualista de cuerpo y mente de Descartes. Sin embargo, Vygotsky no propone explícitamente una teoría de las emociones, sino que entrega un marco desde el cual pensarlas.

En función de lo anterior, y de los supuestos que sostienen la teoría vygotskiana, lo que se propone aquí son ejes orientadores desde los cuales se podría construir una teoría de las emociones desde dicha perspectiva. Algunos de los planteamientos que podrían sostener una concepción de las emociones desde la teoría de Vygotsky son las siguientes:

I) Las emociones poseen una dimensión biológica que siempre está en diálogo con su dimensión histórico cultural. Esto quiere decir que para el autor, si bien existe una base biológica, las emociones son construidas principalmente en cada cultura y momento histórico.

II) Las emociones no son sustancias que se configuran de manera individual sino que son el producto de las relaciones sociales entre seres humanos. De ahí su conexión con la cultura y la historia.

III) Las emociones no se diferencian entre primarias y secundarias, su diferencia estaría dada por el nivel de interrelación con distintos elementos dados por la cultura.

IV) Hay una relación dialógica entre las emociones y la razón. Los sentimientos se despliegan en sintonía con la comprensión que las personas hacen del mundo. De esta manera, no existiría una división entre emoción y razón, como dos componentes que funcionan de manera separada.

En consecuencia, para Vygotski las emociones son fenómenos relacionales que están situados históricamente y culturalmente. Esto va en línea con sus planteamientos, toda vez que comprende a los seres humanos como constituidos por los contextos y prácticas culturales. Así, para comprender cómo se despliegan los afectos en determinados tipos de relación habría que reflexionar sobre el entramado cultural que los fundamenta, por lo que no bastaría solo con observar la relación entre las personas si no que sería necesario comprender cómo se articula la red de significados que mediatizan esa relación y la expresión y valorización de las emociones.

Estos ejes orientadores que se pueden desprender de la teoría vygotskiana, permitirían pensar en una nueva concepción de las emociones para el campo educativo que problematizar a los supuestos del paradigma cognitivista y de los modelos de la inteligencia emocional y del apego en educación. De igual modo, podrían emerger nuevas dimensiones de los afectos que no son abordadas por las teorías mencionadas anteriormente, como por ejemplo, la manera cómo circulan las emociones en la escuela y la forma en que son significadas por estudiantes y profesores, lo que impli-

caría una actitud comprensiva de lo que ocurre en la escuela más que prescriptiva sobre cómo se deberían sentir.

De esta manera, se plantea que la teoría vygotskiana tiene el potencial de ofrecer una nueva concepción de las emociones al campo de la educación y brindar otras formas de abordar los afectos en la escuela que se diferencien de las teorías imperantes que han dominado el debate sobre las emociones. Sin embargo, estas coordenadas sobre los afectos en Vygotski deben ser discutidas con otras teorías que permitan actualizar las concepciones vygotskianas y darle un nuevo giro a lo que se ha venido estudiando hasta el momento. En ese sentido urge el desarrollo de esta nueva línea y su aplicación práctica al campo educativo.

## Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2014). *Factores asociados a resultados Simce e indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperado de [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Factores\\_asociados\\_Simce\\_e\\_Indicadores\\_desarrollo\\_personal\\_social\\_2014-.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Factores_asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014-.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). SIMCE. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Aliste, A.; Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Revista Vasconcelos de Educación*, 3 (4), 81-95.
- Berger, C.; Álamos, P.; Milicic, N.; Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Berger, C.; Milicic, N.; Alcalay, L.; Torreti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Bisquerra-Alcina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D.; Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.

- Céspedes, A.; Silva, G. (2013). *Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende*. Chile: Calpa y Ábila.
- Extremerra, N., Fernández-Berrocal, P. (2003). Inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6-29.
- Goleman, D. (2010). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Vergara.
- Guzmán-González, M.; Carrasco, N., Figueroa, P., Trabbuco, C., Vilca, D. (2016). Estilos de apego y dificultades de regulación en estudiantes universitarios. *Psykhé*, 25(1), 1-13.
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos*, (29), 115-126.
- Langford, P. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Marchant, T.; Milicic, N.; Álamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Marchant, T.; Milicic, N.; Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Mayer, J.; Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Milicic, N.; Alcalay, L., Berger, C.; Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666.
- Mena, I., Romagnoli, C., Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21.
- Miras, M. (1990). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 309-330). Madrid: Alianza Editorial.
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Salud mental: Un estado de bienestar*. Recuperado de [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6, (14-15). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>
- Santelices, M., Pérez, F. (2012). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo de las salas cunas chilenas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 821-832.
- Schnaitter, R. (1987). Behaviorism is not cognitive and cognitivism is not behavioral. *Behaviorism*, 15 (1), 1-12.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional en niños*. Madrid: Javier Vergara.
- Sisto, V. (2006). Acerca de la inexistencia de la ciencia cognitiva. *Psicoperspectivas*, 1, 77-102.
- Toro, L.; Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Diálogos educativos*, 12(23), 16-37.
- Vallés, A.; Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Veloso-Besio, C.; Cuadra-Peralta, A.; Antezana-Sagüez, I.; Avendaño-Robledo, R.; Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios pedagógicos*, (2), 355-366.
- Veraksa, N.; Shiyan, O.; Shiyan, I.; Pramling, N.; Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Infancia y aprendizaje*, 39(2), 221-243.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

Recibido en: 17 de marzo de 2018

Aprobado en: 26 de diciembre de 2018



**License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.