

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

*Contribution of the Theory of Constructed Emotion in
Pre-Service Teacher Education*

Cristina PICAZO-VALENCIA, María Dolores GARCÍA-CAMPOS
Universidad de Alcalá de Henares. España.
c.picazo@edu.uah.es; lola.garcia@uah.es
<https://orcid.org/0009-0009-8207-4495>; <https://orcid.org/0000-0002-2223-4575>

Fecha de recepción: 03/04/2024
Fecha de aceptación: 13/06/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Picazo-Valencia, C., y García-Campos, M. D. (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente [Contribution of the Theory of Constructed Emotion in Pre-Service Teacher Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 91-109. <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

RESUMEN

La teoría de la emoción construida destaca la importancia de las experiencias tempranas en la construcción de las emociones, así como en los significados que la persona les atribuye. Desde este planteamiento la escuela se sitúa en un lugar predominante en el desarrollo emocional, se considera que tanto para prevenir posibles desajustes a través de un clima propicio en el aula, como para transformar las emociones que interfieren en el desarrollo y en los aprendizajes. Para fomentar este ajuste emocional desde la escuela es fundamental contar con docentes emocionalmente competentes.

El objetivo de este trabajo es ofrecer un marco de entendimiento de la teoría de la emoción construida con el que orientar la formación docente, de cara a promover un cambio de paradigma en las aulas en materia emocional. Para ello, en primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica cuyo análisis se presenta a través de las líneas fundamentales de la teoría de la emoción construida y que subrayan la participación activa de la persona en cada una de sus experiencias emocionales. A continuación, estos planteamientos se han analizado desde la perspectiva educativa que, pensados para el ámbito formativo del profesorado, se concretan en preparar al docente para que asuma la responsabilidad de sus propias emociones, desarrolle una comprensión profunda de los procesos que participan en su construcción, cuente con un amplio y preciso lenguaje emocional y sepa reforzar con él determinados procesos emocionales. Preparar a docentes que mantengan el ajuste afectivo en el desempeño profesional no solo contribuirá a su bienestar emocional, sino que este se proyectará en las relaciones que establezca con su alumnado y en el clima que genere en el aula. Por ello, es preciso revisar los fundamentos de los programas de desarrollo emocional del profesorado.

Palabras clave: emoción; desarrollo emocional; aprendizaje socioemocional; formación de docentes; competencias del docente.

ABSTRACT

Constructed emotion theory focuses on the importance of early experiences in the constructions of emotions and in the meanings each person attributes to them. In this approach, school plays a leading role in emotional development. It is believed that both to prevent possible imbalances through a favorable classroom environment and that it transforms the emotions that interfere with development and learning. Emotionally competent teachers are essential for encouraging this emotional adjustment at school. The aim of this paper is to offer a framework for understanding constructed emotion theory to guide teacher training, to promote a paradigm in emotional matters in the classroom. To do so, a literature review was performed, the analysis of which is presented through constructed emotion theory's basic lines, and which highlight people's active participation in each of their emotional experiences. These approaches are then analyzed from the educational viewpoint that, as they are intended for the field of teacher training, they take shape in preparing teachers to take responsibility for their own emotions, developing an in-depth understanding of the processes involved in the construction of emotions with a broad and precise emotional language, and in knowing how to increase with it certain emotional processes. Preparing teachers to maintain affective adjustment in their professional practice will not only contribute to their emotional well-being, but will also be reflected in the relationships they establish with their students and in the environment, they create in the classroom. Therefore, the rationale for emotional teacher development programs be reviewed

Keywords: emotion; emotional development; social and emotional learning; teacher training; teacher skills.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones en educación continua generando interés con el fin promover el aprendizaje en contextos de bienestar emocional. Sin embargo, existe desacuerdo según el enfoque adoptado en cada una de las perspectivas explicativas. Uno de los aspectos de mayor controversia y que sigue estando de actualidad es la existencia o no de emociones básicas. Mientras unos defienden la universalidad de estas y su carácter innato (Chóliz, 1995; Ekman *et al.*, 1992; Matsumoto *et al.*, 2013), otros se posicionan a favor de su construcción mediante sistemas cerebrales interconectados y el valor de las experiencias previas (Barrett, 2018, 2017; Gendron *et al.*, 2020; Leperski, 2017; Sullivan y Minar, 2020; TenHouten, 2021; Touroutoglou *et al.*, 2015).

El paradigma de las emociones básicas es fiel a las orientaciones biológicas, interpreta la naturaleza de las emociones como universal y, por tanto, apreciable en todas las personas y culturas. Así, Ekman (2018) afirma que, “nuestra herencia evolutiva contribuye en gran medida a la configuración de nuestras respuestas emocionales” (p. 46). A su vez, defiende la existencia de un cerebro reactivo ante determinados sucesos en lugar de predictivo, como sugiere el paradigma constructorista de las emociones (Barrett, 2017).

Un segundo desencuentro tiene que ver con la identificación de la emoción en otros. Desde la teoría de las emociones básicas se propone que los rasgos característicos de las expresiones faciales ofrecen unas señales que facilitan al observador reconocer con certeza la identificación de la emoción e incluso predecir sus actos (Matsumoto *et al.*, 2013). Sin embargo, la teoría construida de Barrett (2017) considera a las expresiones faciales como estereotipos aceptados por la propia cultura, no como verdaderas huellas dactilares entendidas como cambios físicos que conforman inequívocamente cada expresión emocional y que permiten su identificación. No hay evidencias de una certeza plausible que aluda a la existencia de una expresión facial diagnóstica asociada a cada emoción (Camras *et al.*, 2007; Crivelli *et al.* 2016; Gendron 2017).

Según Barrett (2017) son diversos los procesos constructivos del cerebro que participan en la creación de cada emoción, como avalan estudios posteriores (Gündem *et al.*, 2022; Hoeman Xu y Barrett, 2019; Sullivan y Minar, 2020).

Este artículo se plantea como objetivo revisar las líneas fundamentales de la teoría de la emoción construida con el fin de analizar sus contribuciones a la formación de un profesorado emocionalmente competente, que promueva un buen clima emocional en sus aulas y fomente el desarrollo emocional de cada uno/a de sus estudiantes.

2. APROXIMACIONES AL MODELO TEÓRICO DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA

La teoría de la emoción construida de Barrett (2017) surge como resultado de las contribuciones que la neurociencia aporta al estudio de la emoción desde las dos últimas décadas, ayudando a comprender desde un nuevo paradigma qué es y cómo funciona el sistema emocional.

El nuevo paradigma incorpora tres elementos sustentados por enfoques constructivistas, a la explicación de la dimensión emocional, procedentes de la sociología, la psicología y la neurociencia (Barrett, 2018). Desde la construcción social se valora cómo las circunstancias sociales y culturales influyen en los procesos emocionales y, por tanto, pueden variar según la cultura (Belli, 2009; Bisquerra, 2009; Breton, 2012). En esta misma línea, Sokol y Strout (2006) argumentan que la influencia de la cultura puede llegar a suprimir o distorsionar la disposición de sentir una determinada emoción. Así reconocen que las circunstancias sociales y de contexto influyen en la percepción de la persona condicionando la experiencia emocional.

De la construcción psicológica, Barrett (2018) adopta que las emociones no se encuentran en nuestro cerebro como programas genéticos o unidades sujetas a la espera de ser activadas por un *input* o estímulo sensorial, como defiende el planteamiento clásico, sino se generan mediante la combinación de diferentes procesos en los que el cerebro percibe señales (del interior y del exterior) y crea predicciones basándose en experiencias pasadas, dando lugar a la construcción de la experiencia emocional.

Finalmente, la neuroconstrucción aporta la comprensión de que las experiencias culturales y los aprendizajes previos son factores que intervienen en las interconexiones que se producen en el cerebro (sinapsis) contribuyendo en la creación de experiencias y en percepciones futuras. De este modo, el cerebro, partiendo de las condiciones del momento presente, crea un concepto emocional *ad hoc* basándose en aquellas experiencias anteriores similares a las actuales. Barrett (2018) lo sintetiza afirmando que “la experiencia «cablea» el cerebro” (p. 58), creando nuevos circuitos neuronales gracias a la neuroplasticidad.

Este cambio de paradigma implica una revisión de lo aceptado hasta ahora en torno a las emociones por lo que se precisa la consideración de sus implicaciones en el ámbito educativo.

2.1. Emociones: ¿innatas o construidas?

Desde el enfoque clásico de las emociones, se entiende que estas son producto de la evolución y, por tanto, forman parte de la naturaleza biológica del individuo. Las emociones surgen en el individuo como respuesta a lo que ocurre a su alrededor, considerando que determinados estímulos provocan de forma automática la respuesta emocional, lo que justificaría que determinadas emociones se experimenten y se expresen de manera similar en todas las culturas (Ekman, 1997).

En cambio, la teoría de la emoción construida de Barrett (2017) sostiene que el cerebro vincula las señales internas y la información procedente del contexto presente con las experiencias previas similares de la persona, para dotar de significado a lo que está ocurriendo en ese momento y con ello, establecer predicciones que permitan ajustar la respuesta emocional. Este proceso de conceptualización con el que se otorga un significado a la nueva experiencia emocional utiliza un sistema de etiquetado o categorización para clasificar y ordenar las emociones. Así pues, este proceso de

construcción de la emoción contempla que el cerebro está continuamente recogiendo, organizando y regulando la información que recibe, tanto del medio interno como del exterior, a la que le asigna un significado a través del conocimiento emocional construido con las experiencias semejantes vividas anteriormente. Este proceso genera la interpretación de la situación presente y su respectiva respuesta.

Los indicios que le llegan al cerebro procedentes del medio interno constituyen lo que Estola y Elbaz-Luwisch (2003) denominan las “voces del cuerpo” y que se conoce como interocepción. Esta, según Barrett (2018), cumple un papel fundamental ayudando al cerebro a interpretar las sensaciones percibidas.

Las predicciones son suposiciones del cerebro que le permiten pronosticar lo que va a ocurrir. Se elaboran a partir de lo que está ocurriendo, es decir, de cómo lo percibe interna y externamente y, en consecuencia, preparar para la acción (Katsumi *et al.*, 2022). En estos procesos, el cerebro utiliza fragmentos y detalles de experiencias previas para aplicarlas a la situación actual y poderles dar un sentido que le permita anticipar qué va a ocurrir y con ello, tomar la decisión de actuar en consecuencia (Wilson-Mendenhall, 2017).

Así, ante la sensación de malestar en el estómago la persona dará un significado u otro a la sensación dependiendo del contexto. Por ejemplo, le otorgará un sentido de hambre, en el supuesto de que se encuentre en una pastelería o falta de confianza si está a la espera de la realización de un examen. En estos supuestos, el cerebro asigna un significado al malestar de estómago, según el contexto, lo que provoca en la persona una experiencia emocional diferente.

Para Barrett (2018) una emoción es “una creación por parte del cerebro del significado que tienen nuestras sensaciones corporales en relación con lo que ocurre en el mundo que nos rodea” (p. 53). Sin duda, ambas señales, tanto internas como externas, influyen en la percepción del evento. Sin embargo, parece ser que en la vida cotidiana la red interoceptiva tiene mayor peso, pudiendo dar la impresión de que “las cosas que vemos y oímos influyen en lo que sentimos, pero en gran medida es al revés: lo que sentimos altera lo que vemos y oímos” (Barrett 2018, p. 110). En esta misma línea, Seth (2023) considera que, “no percibimos el mundo como es, sino del modo que más útil nos resulta percibirlo” (p. 138). De ahí que el estado de ánimo o afecto (el cómo me siento) influye en lo que se ve y escucha. Se denomina afecto a las sensaciones que experimentamos a lo largo del día, el cual guarda siempre cierta combinación de valencia y *arousal*. La valencia hace referencia al nivel de agrado o desagrado de la sensación, mientras que el *arousal* alude al nivel de activación (Barrett, 2018). Es por ello por lo que la atención o la conciencia de los fenómenos corporales, a través de la interocepción, constituye un mecanismo clave en la construcción de las emociones, dado que es la vía de acceso a la percepción que hace posible la interpretación del significado y con ello, se orienta el modo de actuar (Barrett, 2018). Volviendo al ejemplo anterior, discernir si el malestar en el estómago es por hambre o por falta de confianza ayudará a decidir sobre la acción más adecuada que reduzca la sensación de malestar.

Esta nueva comprensión de la naturaleza de las emociones pone en valor que los procesos de la emoción no se sitúan en una zona concreta del cerebro, ni las emociones están esperando a ser activadas ante cualquier *input* o estímulo sensorial (Castellanos, 2023; Ohira, 2020; Westlin *et al.*, 2023), mostrando su desacuerdo con la interpretación intrínseca y locacionista de las emociones, impulsada desde la visión clásica. Se interpreta que en la construcción de las emociones participan una red de regiones cerebrales que interactúan entre sí, dando como resultado distintos procesos psicológicos. De esta forma, Barrett (2018) entiende que “somos los arquitectos de nuestra propia experiencia” (p. 65).

2.2. *Cuestionamiento de la universalidad en la expresión y el reconocimiento facial de las emociones*

Los estudios iniciales de Barrett (Barrett, 2009; Barrett *et al.*, 2001; Feldman-apellido inicial de la autora-, 1995) estaban orientados inicialmente a encontrar las huellas dactilares de las emociones. Se esperaba que los resultados coincidieran con los del paradigma tradicional. Por el contrario, se encontraron que las personas muestran diferencias individuales en la expresión de las emociones, debido a la variabilidad cultural y a la diferenciación individual de las experiencias emocionales dado que estas son vividas por cada persona de manera diferente. Estudios posteriores han mostrado resultados afines a estos (Crivelli *et al.*, 2016; Jack *et al.*, 2012). En un estudio realizado con bebés de once meses pertenecientes a distintas culturas y que fueron expuestos a dos situaciones generadoras de miedo e ira (Camras *et al.*, 2007), los resultados mostraron que la expresión facial de los bebés no fue la específica para cada una de las emociones, lo que contradice la idea de universalidad.

La teoría de la emoción construida supone un cambio en la manera de entender la percepción de las emociones en los demás. Barrett (2018) considera que en la percepción del otro influye la experiencia emocional de quien observa, ya que esta se basa tanto en la experiencia como en el significado que le otorga. Así percibe y establece desde su propia experiencia previa, qué emoción es la manifestada por la otra persona.

Por el contrario, desde el paradigma tradicional de las emociones básicas se acepta que un gesto compungido es la expresión universal de la tristeza y una cara con los ojos muy abiertos, la expresión de miedo. Sin embargo, para Barrett (2018) la variedad de las sensaciones físicas que se perciben en una misma emoción y sus manifestaciones son tantas y tan diversas que prefiere hablar de “categorías emocionales” o “un caso de emoción” cuando se refiere a las emociones, puesto que “cada una es un conjunto de casos diversos” (Barrett, 2018, p. 44), lo que refleja la variabilidad humana en la expresión y en el sentir de las emociones. Por ejemplo, en el caso de la alegría se pueden percibir distintas sensaciones físicas como diferentes frecuencias en el ritmo cardíaco, hiperactividad motriz, entre otros. Esta misma emoción se puede expresar riendo, llorando, apretando los puños,

abrazando, entre otras. Así, existe variabilidad de una persona a otra, e incluso, uno/a mimo/a puede sentir y expresar cada emoción de distinta manera dependiendo del contexto (Aviezer *et al.*, 2008; Boiger *et al.*, 2014; Russell *et al.*, 2003).

Por ello, Barrett (2018), contraria a la idea tradicional de que las emociones mantienen una distintiva e universal expresión facial y corporal, interpreta que las expresiones faciales deben ser consideradas como estereotipos y no como verdaderas huellas dactilares de las emociones, puesto que cada persona tiene una capacidad expresiva facial para cada emoción y que además, quien las observa, percibe tales rasgos de expresión y los interpretada según sus más tempranas experiencias previas respecto a esa emoción.

3. LOS CONCEPTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS EMOCIONES

3.1. *Conceptos y significado en las emociones*

El proceso de conceptualización es un elemento clave en el desarrollo emocional (Aztil y Gendron, 2017). Este tiene que ver con conceptos abstractos y, por tanto, difiere del proceso de conceptualización propio de otro tipo de conocimientos de carácter sensible y apreciable por la mayoría de los sentidos. En el desarrollo emocional, el proceso de conceptualización se caracteriza por identificar y dar un significado individual a las señales interoceptivas que emite el cuerpo ante un evento o estímulo del entorno, basándose en el modelo interno de predicciones construido a partir de experiencias previas similares. Dicho concepto emocional es categorizado, formando parte del conocimiento emocional de la persona. Todo lo que percibe el cerebro está representado por conceptos los cuales se nutren, como se ha detallado anteriormente, de las experiencias previas. En el caso de las emociones, también son necesarios los conceptos emocionales para sentir o percibir una emoción (Barrett, 2018). Los conceptos ayudan al cerebro a dar significado a los *inputs* sensoriales (Hoemann, Xu y Barrett, 2019; Ohira, 2020). Es decir, mediante los conceptos, el cerebro aprende a dar significado a las distintas señales y a categorizar. Es así como las experiencias pasadas forman parte de la significación que el cerebro otorga a las sensaciones del momento, creando lo que se conoce como emoción:

Las emociones son significado. Explican nuestros cambios interoceptivos y los sentimientos afectivos correspondientes en relación con la situación. Son una receta para la acción. Los sistemas cerebrales que implementan conceptos, como la red interoceptiva y la red de control, son la biología de la creación de significado (Barrett, 2018, pp. 167-168).

La red de control ayuda a resolver las posibles incertidumbres sobre, por ejemplo, qué predicciones son las más adecuadas o qué *input* sensorial es más importante en cada situación (Barrett, 2018).

Se considera que cuando una persona categoriza con conceptos, su cerebro crea predicciones, fundamentadas en las experiencias previas que ayudan a dar significado a los estímulos sensoriales y, de esta manera, al asignarle un significado,

comprende lo que ocurre alrededor, anticipando consecuencias y eligiendo la acción más adecuada (Atzil y Gendron 2017; Barrett y Finlay, 2018; Gündem *et al.*, 2022; Sullivan y Minar 2020).

Por tanto, una de las ideas que promueve la teoría de la emoción construida es que se necesita del concepto emocional para poder percibir una emoción. Si no se dispone del concepto con el que poder categorizar, se considera que no hay emoción. Es decir, si no se dispone del concepto “alegría”, no se puede experimentar alegría, simplemente habría una muestra de señales sensoriales de las que no se dispone de ninguna evidencia de significado. Brooks *et al.* (2017) están de acuerdo en que la ausencia de conceptos emocionales incide en el significado de experiencias emocionales ambiguas. Por el contrario, cuando el cerebro cuenta con conceptos emocionales construye una emoción mediante la red interoceptiva. Así, según Barrett (2018) cuanto más alejada esté la persona del concepto emocional, esta dispondrá de menor capacidad para reconocer la emoción.

Barrett (2018) entiende que las emociones son una realidad social, dado que estas se categorizan y se perciben a través del lenguaje y para ello es necesario que exista lo que la autora denomina intencionalidad colectiva, al tratarse de un constructo cultural y lingüístico que permite que personas de una misma cultura adopten un conocimiento compartido. Así, para comunicar a los demás que estamos alegres y que otros/as lo entiendan, se precisa de la comprensión socialmente compartida de la alegría. Es decir, para que una emoción se construya hace falta un acuerdo colectivo que reconozca esas sensaciones bajo un mismo nombre y con él, tener la posibilidad de categorizarla. Si no existiera tal acuerdo, esa emoción no existiría, aunque sí lo harían esas sensaciones a las que no se tendría la posibilidad de categorizar. De ahí la necesidad de visibilizar socialmente aquellas sensaciones para las que todavía no hay consenso y, por lo tanto, aún no están reconocidas como categoría emocional.

A priori, podría parecer que las emociones simplemente surgen. Sin embargo, según esta perspectiva las crea la propia persona, lo que Barrett denomina realismo afectivo y detalla: “Nuestras percepciones son tan vivas e inmediatas que nos obligan a creer que experimentamos el mundo tal como es cuando en realidad experimentamos un mundo *construido* por nosotros” (Barrett 2018, p. 119).

3.2. *Conceptos y percepción de las expresiones faciales*

Diversos autores se posicionan a favor de que los rostros no comunican emociones por sí solos (Barrett, 2018; Camras *et al.*, 2007; Crivelli *et al.*, 2016; Niedenthal *et al.*, 2010), sino que para reconocer cada una de las expresiones emocionales se precisa contar con el concepto emocional que otorgue significado a la expresión facial observada (Barrett y Finlay, 2018). Asimismo, disponer del concepto emocional supone tener la capacidad para recrear esa categoría emocional en el cerebro. Es decir, cuando una persona percibe una sonrisa en otra persona, dicho gesto desencadena una simulación de una experiencia de sonrisa que incluye emoción,

actividad motora y experiencia somatosensorial (Niedenthal *et al.*, 2010) que muestra el abanico de significados aplicables a esa expresión facial y a esa situación concreta, ayudándole a percibir la categoría emocional.

Desde este enfoque, se advierte que las personas perciben las emociones de acuerdo con la aplicación de sus propios significados, pudiendo parecer que detectan las emociones del otro, cuando en realidad estas que creen estar detectando en las otras personas se han construido en su propio cerebro (Barrett 2018).

Cuando se observan los rostros y los cuerpos de otras personas Barrett (2018) señala que quien observa podría “percibir” un caso de emoción, pero no “detectar” una emoción, porque una categoría emocional no dispone de una huella dactilar que la identifique. Por ejemplo, una persona, en lugar de sentir el valor de recompensa que puede suponer una sonrisa, puede experimentar sentimientos negativos interpretando la sonrisa como una expresión de superioridad, como resultado de un procesamiento conceptual injustificado (Niedenthal *et al.* 2010). En este caso, la persona creó el concepto a partir de *inputs* sensoriales que le ocasionaron predicciones de sentimientos negativos.

3.3. *Conceptos y creación de significado emocional a través del lenguaje*

Numerosos estudios respaldan la relación entre el lenguaje y la emoción (El-Dakhs, y Altarriba, 2019; Lindquist *et al.* 2015; Ruba *et al.*, 2022; Tang *et al.* 2023; Vine *et al.* 2020). Otros destacan la función de las palabras en la adquisición y desarrollo de conceptos (Balaban y Waxman, 1997; Grosse *et al.* 2021; Hoeman, Xu y Barrett, 2019; Perszyk y Waxman 2018), dado que las palabras ayudan a describir las características de aquello que sentimos al determinar diferencias y similitudes, así como contribuyen a establecer categorías. Así, el empleo del lenguaje es fundamental en el desarrollo emocional, ya que no solo permite clasificar y ordenar las emociones que se experimentan en cada situación, sino que, además, interviene como mediador en el conocimiento emocional que el cerebro utiliza para realizar predicciones y que se desarrolla desde la infancia (Braicovich, 2023; Hoeman, Xu y Barrett, 2019).

A través del lenguaje, las personas perciben las emociones y las comunican (Gendron, 2017), de manera que si se pregunta a una persona por cómo se siente, esta hará uso de los conceptos emocionales para expresar su estado emocional. El lenguaje, por tanto, ayuda en la creación de conceptos y en el uso de estos, reforzando el sentido a las percepciones emocionales (Lindquist *et al.* 2015).

Disponer de una amplia gama de conceptos emocionales facilita dar significado a las sensaciones que se perciben y a establecer predicciones adecuando las acciones a los contextos. Según Barrett (2018) cuantos más conceptos emocionales tenga una persona, dispondrá de mayor granularidad emocional, entendida como la habilidad de interpretar con precisión los diferentes estados emocionales internos para adaptarse mejor a cada situación. Esta habilidad facilita un mayor dominio en la asignación del término emocional con el que expresar lo que se siente y con

ello, contribuir a su gestión. Los procesos de reconocimiento e identificación de las emociones son imprescindibles en el desarrollo emocional (Campayo-Julve y Sánchez-Gómez, 2020; Hoffmann *et al.*, 2020; Simmons, 2019).

No obstante, como plantean Poblete-Christie y Bächler-Silva (2022) conviene no restringir el estudio de las emociones a la representación objetivable que supone las palabras y avanzar en la comprensión de los fenómenos que intervienen en la identificación de las emociones como es la percepción de signos corporales (Poblete-Christie *et al.*, 2019).

4. CLAVES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA

El estudio de la dimensión emocional ha estado condicionado por la teoría de las emociones básicas, lo que ha supuesto su predominio en la fundamentación de programas educativos de desarrollo emocional. Este planteamiento, basado en la naturaleza biológica de las emociones, defiende la universalidad de estas y la capacidad de las personas para reconocerlas en otros/as. Desde esta perspectiva, las posibilidades de acción educativa respecto a las emociones se restringen a su regulación, lo que ha generado la proliferación de propuestas educativas estandarizadas y en las que el/la docente, solo se ocupa de su aplicación. Algunos programas dirigidos a la formación inicial docente desde esta perspectiva clásica (Corcoran y O'Flaherty, 2022; Gilar-Corbí *et al.*, 2018; Palomera *et al.*, 2019; Pertegal-Felices *et al.*, 2017; Schelhorn *et al.*, 2023; Torrijos *et al.*, 2018; Zych y Llorent, 2020). Otros, enfocados en el desarrollo emocional del estudiantado evidencian resultados desfavorables (Domitrovich *et al.*, 2022; Evans *et al.*, 2015; Dowling y Barry, 2020; Sidera *et al.*, 2019).

El cambio a un paradigma constructorista como es la teoría de Barrett (2018) supone un importante avance en los programas de formación emocional.

4.1. La responsabilidad del docente en la construcción de estados emocionales

En la teoría de Barrett (2018) se otorga a la persona un papel activo en la construcción de las emociones. Como se ha planteado, una misma sensación física puede derivar en experiencias emocionales diferentes. Por lo tanto, no se trata de “aprender a regular las emociones” como si estas tuvieran un significado único y compartido y por ello, pudieran adaptarse mediante el mismo procedimiento. Al contrario, se trata de que la persona, al percibir la experiencia subjetiva guiada por las señales internas y externas tome conciencia de ellas e identifique aquellas que interfieren en su desarrollo emocional para dar nuevos significados con los que el cerebro elabore otras predicciones que contribuyan a dar una respuesta emocional ajustada a la situación. Este es el control y la responsabilidad emocional que señala Barrett (2018). Los programas de desarrollo emocional docente fundamentados en las teorías clásicas no promueven dicha responsabilidad. Fomentarla desde la infancia

tiene que ser parte del trabajo desarrollado en la escuela y para ello, se precisan docentes emocionalmente competentes.

En este sentido, la formación emocional docente debe orientarse a promover el papel activo del profesorado en asumir la responsabilidad de sus emociones en su desempeño profesional. Para ello, inicialmente, tendrá que identificar entre sus emociones aquellas que precisen transformarse por afectar a sus relaciones en el contexto escolar. A continuación, deberá vivir las nuevas experiencias con la decidida intención de asignarles nuevos significados. Este proceso consciente le permitirá desempeñar con responsabilidad emocional su labor docente. Sólo entonces estará preparado para contribuir al proceso de su propia transformación emocional y poder guiar la del alumnado.

Barrett (2021) destaca que disponer de más control emocional lleva implícito asumir la responsabilidad de las propias acciones. Así, educar las emociones desde la responsabilidad individual favorece la formación de docentes más comprometidos con su propio desarrollo emocional y conocedores del impacto que este provoca en los/as demás.

Este enfoque dista mucho de la perspectiva tradicional, según la cual cada persona responde emocionalmente como es, considerando la respuesta emocional como una cuestión inamovible que las otras personas tienen que aprender a sobrellevar. Por ejemplo, expresiones como “me haces perder los nervios” constituye una respuesta propia del enfoque clásico que responsabiliza a los demás de las emociones propias. Sin embargo, la respuesta de un docente emocionalmente competente sería “estoy perdiendo los nervios”, situando la responsabilidad de la emoción en sí mismo/a. Una educación orientada desde el planteamiento de la teoría de la emoción construida permitirá formar ciudadanos más sensibilizados con las emociones propias y con las ajenas.

4.2. *El lenguaje docente en el desarrollo emocional*

En la relación pedagógica, el lenguaje ocupa un lugar esencial. Este actúa como un mediador porque con él, el docente interviene como referente, y fomentando los procesos de categorización y de conocimiento emocional. Para ello, la formación emocional docente debe incidir en el conocimiento de los procesos de construcción de la emoción en los que interviene el lenguaje, así como en el desarrollo de la granularidad emocional.

Preparar a los/as docentes en la dimensión lingüística de la emoción supone, por un lado, proponer intervenciones educativas que promuevan este enriquecimiento del vocabulario emocional a la vez que se practica la percepción de las sensaciones internas de manera que puedan expresarlas con precisión. Por otro, ofrecer prácticas dialógicas orientadas a identificar y analizar los significados asignados a estas percepciones y la predisposición en la que les sitúa cada significado. Para finalmente, reflexionar sobre las consecuencias de las conductas emocionales y la pertinencia de su transformación. En todos estos procesos interviene el lenguaje.

El docente formado desde la perspectiva construccionista de Barrett (2018) dispondrá de mayor preparación comunicativa y lingüística para guiar los procesos emocionales desde una dimensión personal más ajustada, con la que ayudar al alumnado a dar nuevos significados a sus emociones, dirigidas al bienestar emocional

4.3. *Formación docente comprensiva con la diversidad emocional*

El conocimiento de la teoría construida de Barrett (2018) ofrece a los/as maestros/as en formación una comprensión de las emociones más amplia y diversa, al considerar la existencia de variaciones en las experiencias emocionales, así como la influencia de las autopercepciones en la construcción de la experiencia emocional.

Barrett (2018) subraya las graves consecuencias de creer identificar de manera inequívoca la emoción en las expresiones faciales y advierte de que este método, basado en el planteamiento clásico, ha sido tan aceptado en las escuelas que se enseñan estos estereotipos al alumnado. Así, desde pequeños/as, los niños y niñas aprenden únicamente que una persona cuanto tiene el rostro compungido es porque está triste y, cuando sonríe, es porque está feliz. Desde este planteamiento, cabe preguntarse cómo las actuaciones del profesorado pueden verse influenciadas por determinados estereotipos asociados a la expresión facial de la emoción, lo que interfiere en las creencias del docente sobre el alumnado, así como en las relaciones interpersonales entre ambos si no se afrontan los prejuicios.

En este sentido, desde el punto de vista pedagógico el/la docente debe disponer de la formación que le prepare para construir emociones diversas, reflexionar sobre las consecuencias de estas en el alumnado, identificar y comprender la gama de emociones que se producen en el aula, evitando establecer juicios apresurados. Desde esta disposición, el/la docente podrá hacerles partícipes de su corresponsabilidad en el clima del aula. De hecho, diversos autores abogan por incorporar en los programas formativos de desarrollo emocional la competencia relacional, entendida como la capacidad para desarrollar climas de confianza basados en buenas relaciones entre el/la docente y su alumnado (Aspelin y Jönsson, 2019; Nordermo *et al.* 2008; Sabol y Pianta, 2012; Vizoso Gómez, 2022). El planteamiento de la comprensión de las emociones de Barrett (2018) contribuye a este objetivo.

Esta comprensión del mundo emocional pone de manifiesto la necesidad de formar en competencias emocionales a los/as futuros/as docentes que les haga ser conscientes de la responsabilidad que conlleva gestionar entornos educativos respetuosos con la diversidad emocional y sensibles con la salud mental de todo el alumnado.

4.4. *Nuevos enfoques para la formación emocional docente*

Se plantea que, desde la perspectiva de Barrett (2018), una de las claves de los programas de desarrollo emocional docente es que sus destinatarios/as desempeñen un papel activo en la construcción de sus emociones. La comprensión de los

procesos que intervienen en este objetivo revela la importancia de hacer partícipes a los/as docentes en formación, de ahí la necesidad de metodologías de enseñanza y de evaluación, que les activen e involucren en sus procesos de construcción de la emoción. El carácter de las metodologías propuestas por Poblete-Christie *et al.*, (2019), para que los/as docentes transiten desde la percepción de las sensaciones corporales al plano de la identificación y revelación de significados propios, o la auto-observación para la toma de conciencia y gestión de las emociones, desarrollada por Macazaga *et al.*, (2013) suponen dinamizar procesos internos, basados en la introspección y el reconocimiento íntimo subjetivo y privado de las emociones construidas que tienen que ser desarrollados por la propia persona. Estos procesos formativos basados en el análisis de los significados emocionales construidos son una oportunidad para explicitar la impronta que la cultura institucional genera en las emociones de los/as docentes, y cómo cada uno/a responde emocionalmente (Poblete-Christie *et al.*, 2024)

Entre las competencias a desarrollar en los programas está el compromiso con la profesión docente. Precisamente, esta condición de trabajo interno suele generar rechazo o cuanto menos, incertidumbre inicial por parte de los/as participantes (Macazaga *et al.*, 2013), lo que supone uno de los primeros obstáculos a los que hacer frente en estos programas y máxime, ante el riesgo de que abandonen, recién iniciada la formación, justamente aquellas personas a las que más beneficios aportaría. Otras competencias para promover son: la responsabilidad emocional docente; la competencia lingüística emocional, referida no sólo al léxico sino también a la intervención con el lenguaje durante determinados procesos de construcción de la emoción, así como el desarrollo de una conciencia corporal para la percepción de las sensaciones internas.

5. CONCLUSIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

La teoría de la emoción construida desarrollada por Barrett (2017; 2018) supone una crítica a la teoría de las emociones básicas, partidaria de la universalización de las emociones y de la identificación inequívoca en las expresiones faciales, cuestionando tanto sus aspectos metodológicos como empíricos (Loaiza, 2022; Braicovich, 2023; González-Arias, 2023). El nuevo planteamiento de Barrett (2017; 2018) proporciona una visión de las emociones que toma en consideración los múltiples procesos cerebrales que participan en su desarrollo, así como las diferentes influencias, culturales y sociales y las propias experiencias personales Gendron *et al.*, 2020; Leperski, 2017; Sullivan y Minar, 2020; TenHouten, 2021; Touroutoglou *et al.*, 2015; Russell *et al.*, 2003).

Según Barrett (2018) el cerebro mantiene una continua actividad de registro con la que anticipa cómo lo que percibe puede afectar al organismo. Pero no todo lo que le llega al cerebro es considerado una emoción. Para que esto ocurra debe producirse el proceso de conceptualización, es decir, que al conjunto de las sensaciones corporales internas y de señales externas del contexto presente percibido, la persona le asigne un significado basándose en experiencias similares previas a

la presente y que dan lugar a una predicción sobre la experiencia emocional actual que le permite adoptar la respuesta más acorde, de manera que este significado se etiqueta o clasifica con un término emocional (Hoemann, Xu y Barrett, 2019; Ohira, 2020). Este, pasa a formar parte del conocimiento emocional de la persona, conformando el archivo emocional en el que el cerebro basa sus futuras predicciones (Atzil y Gendron 2017; Barrett y Finlay, 2018; Gündem *et al.*, 2022; Sullivan y Minar 2020). La complejidad del proceso tiene que ver con la dificultad para acceder a él porque muchas de las sensaciones corporales por las que podrían comenzar a identificarse las emociones no se conceptualizan, fundamentalmente porque no se perciben y, por lo tanto, quedan limitadas al plano de sensación. Según Barrett (2018), la neuroplasticidad permite asignar nuevos significados si se propician experiencias emocionales que los faciliten. Esta transformación supone para la educación, la posibilidad de actuar en el desarrollo de las emociones, de manera que promueva el sentido que mejor ajuste la conducta emocional al contexto en el que se produce.

Esta nueva perspectiva de comprensión de las emociones supone un cambio sustancial en los programas de desarrollo emocional. Así, la formación emocional docente debe comenzar por enfatizar la capacidad de ajuste emocional con que el/la docente en formación afronta el desempeño de su labor profesional.

Para lograr este ajuste emocional los programas de formación deben promover la responsabilidad individual del/la futuro/a docente sobre sus emociones; despertar la conciencia sobre los procesos emocionales que experimentan y especialmente, de aquellos con los que transformar el significado de sus emociones y que le permitan adaptar su conducta emocional al contexto educativo; enriquecer el léxico emocional, actualizándolo mediante la percepción de aquellas señales corporales y externas producidas en el contexto escolar y que le permita expresarse con precisión y riqueza, así como promover un diálogo intrapersonal e interpersonal fluido sobre su dimensión emocional como docente; desarrollar una comprensión diversa y dinámica de las emociones, siendo conocedor/a de la necesidad del análisis personal de las percepciones personales y de la importancia de no dejarse llevar por prejuicios ni consideraciones precipitadas.

Es imprescindible que las propuestas educativas fundamentadas desde perspectivas construccionistas respeten el papel activo de los/as futuros/as docentes en la construcción de sus emociones. Se necesita seguir explorando estrategias que dinamicen la participación (Macazaga *et al.*, 2013; Poblete *et al.*, 2024) y que involucren al profesorado. Formar en el ajuste emocional para el desempeño docente tiene un sentido fundamentalmente pedagógico, ya que su fin último es que contribuya a las relaciones interpersonales y a generar un buen clima en el aula.

Para futuras investigaciones se recomienda profundizar en el diseño e implementación de programas de formación docente que, fundamentados en las bases de la teoría de la emoción construida de Barrett (2018), generen un conocimiento desde la práctica educativa con el que contrastar y enriquecer los planteamientos construccionistas de la emoción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development* <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Atzil, S. & Gendron, M. (2017). Bio-behavioral synchrony promotes the development of conceptualized emotions. *Current Opinion in Psychol.* 17,162-169. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.009>
- Aviezer, H., Hassin, R. R., Ryan, J., Grady, C., Susskind, J., Anderson, A., Moscovitch, M., & Bentin, S. (2008). Angry, disgusted, or afraid? Studies on the malleability of emotion perception. *Psychological science*, 19(7), 724–732. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02148.x>
- Balaban, M. T. & Waxman, S. R. (1997). ¿Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64(1), 3-26. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2332>
- Barrett, L.F. (2009). Variety is the spice of life: A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1284-1306. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930902985894>
- Barrett, L.F. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1– 23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. (1ª ed.) Paidós.
- Barrett, L. F. (2021). *Siete lecciones y media sobre el cerebro*. (1ª ed.). Paidós.
- Barrett, L. F. & Finlay, B.L. (2018). Concepts, goals and the control of survival-related behaviors. *Current Opinion in the Behavioral Sciences*, 24, 172–179. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.10.001>
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotions*, 15, 713-724. <https://www.affective-science.org/publications.shtml#2009>
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/03.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Boiger M., Güngör D., Karasawa M. & Mesquita, B. (2014). Defending honour, keeping face: Interpersonal affordances of anger and shame in Turkey and Japan. *Cognition and Emotion*, 28(7),1255-1269. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.881324>
- Braicovich, R. S. (2023). Críticas construccionistas a la tesis de las Emociones Básicas. Mutatis Mutandis: *Revista Internacional de Filosofía*, 21(1), 16-32. <https://zenodo.org/record/10210519>
- Breton, D. L. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*. 10(4), 69-79. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/208>
- Brooks, J. A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A. B., Parrish, M. H., y Lindquist, K. A. (2017). The role of language in the experience and perception of emotion: a neuroimaging

- meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw121>
- Campayo-Julve, R. y Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 58, 55-78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Camras L. A., Oster, H., Ujii, T., Campos, J. J., Bakeman, R., & Meng, Z. (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy*, 11, (2), 131-155. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15250000709336636>
- Castellanos, N., (2023). *El espejo del cerebro*. (10ª ed.). La Huerta Grande Editorial.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, Civera y C. Calatayud (Ed.), *Prácticas de Historia de la Psicología*. Promolibro.
- Corcoran, R. P. & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being, *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Crivelli, C., Jarillo, S., Russell, J. A. & Fernández-Dols, J. M. (2016). Reading emotions from faces in two indigenous societies. *Journal of Experimental Psychology* 145(7), 830-843. <https://doi.org/10.1037/xge0000172>
- Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J. E., & Greenberg, M. T. (2022). Promoting Social and Emotional Learning in Middle School: Intervention Effects of Facing History and Ourselves. *Journal of youth and adolescence*, 51(7), 1426-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3>
- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *Int J Environ Res Public Health*, 17(9), 3249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovation*, 10 (4), 333-344. <http://dx.doi.org/10.1080/13511610.1997.9968538>
- Ekman, P. (2018). *El rostro de las emociones. Cómo leer las expresiones faciales para mejorar sus relaciones*. (4ª ed.). RBA.
- Ekman, P., Rolls, E., Perrett, D., & Ellis, H. (1992). Facial Expressions of Emotion: An old controversy and new findings [and Discussion]. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69. www.jstor.org/stable/55476
- El-Dakhs, D. A. S. & Altarriba, J. (2019). How do emotion word type and valence influence language processing? The case of Arabic-English bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1063-1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Evans, R., Scourfield, J., Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: Young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381-397. <https://doi.org/10.1002/berj.3155>
- Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 153-166. <https://www.affective-science.org/publications.shtml>

- Gendron, M. (2017). Revisiting diversity: cultural variation reveals the constructed nature of emotion perception. *Current Opinion in Psychology*, 17, 145-150. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.014>
- Gendron, M., Hoemann, K., Crittenden, A. N., Mangola, S. M., Ruark, G. A., & Barrett, L. F. (2020). Emotion perception in hadza hunter-gatherers. *Scientific Reports* (Nature Publisher Group), 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60257-2>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, M., Pertegal-Felices y Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*. <http://hdl.handle.net/10045/85559>
- González-Arias, M. (2023). Evolución del concepto de emoción en el contexto científico: Desde la biología y la cultura, hasta el construccionismo psicológico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2), 264-286. <https://doi.org/10.15443/RL3315>
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science* 2, 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Gündem, D., Potočnik, J., De Winter, F.L., El Kaddouri, A., Stam, D., Peeters, R., Emsell, L., Sunaert, S., Van Oudenhove, L., Vandenbulcke, M., Barrett, L. F. & Van den Stock, J. (2022). The neurobiological basis of affect is consistent with psychological construction theory and shares a common neural basis across emotional categories. *Communications Biology*, 5, 1354. <https://doi.org/10.1038/s42003-022-04324-6>
- Hoemann, K., Xu, F. & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830–1849. <https://doi.org/10.1037/dev0000686>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Jack, R., Garrod O., Yu, H., Caldara, R. & Schyns, F. (2012). Facial Expressions of Emotion Are Not Culturally Universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 109(19), 7241-7244 <https://www.pnas.org/content/109/19/7241>
- Katsumi, Y., Theriault, J. E., Karen S. Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2022). Allostasis as a core feature of hierarchical gradients in the human brain. *Network Neuroscience*, 6(4), 1010–1031. https://doi.org/10.1162/netn_a_00240
- Leperski, K.-G. (2017). *El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-067/146>
- Lindquist, K., MacCormack, J. & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Hypothesis and theory*, 6(444), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Loaiza, J. (2022). Controversias en torno a los conceptos cotidianos y conceptos científicos de emoción. *Ideas y Valores*, 71(8), 192-217. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v71n8Supl.103859>

- Macazaga, A. M., Vaquero, A. y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Matsumoto, D. R., Frank, M. G. & Hwang, H. S. (2013). *Nonverbal Communication: Science and Applications*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452244037>
- Niedenthal, P., Mermillod, M., Maringer, M. & Hess, U. (2010). The Simulation of Smiles (SIMS) model: Embodied simulation and the meaning of facial expression. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(6), 417-433. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000865>
- Nordenbo, S. E., Larsen, S., Tiftikiçi, N., Wendt, R. E., Østergaard, S. (2008). Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo. In: Evidence base. Copenhagen: *Danish Clearinghouse for Educational Research*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.3707&rep=rep1&type=pdf>
- Ohira, H. (2020). Predictive processing of interoception, decision-making, and allostasis: A computational framework and implications for emotional intelligence. *Psikologiske teme*, 29 (1), 1-16. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.1>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Perszyk, D. R. & Waxman, S. R. (2018). Linking language and cognition in infancy. *Annual Review of Psychology*, 69, 231-250. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011701>
- Portugal-Felices, M. L., Marcos-Jorquera, D., Gilar-Corbí, R. & Jimeno-Morenilla, A. (2017). Development of emotional skills through interdisciplinary practices integrated into a university curriculum. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/6089859>
- Poblete-Christie, O., & Bächler Silva, R. (2022). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- Poblete-Christie, O., Cornejo, R., Bächler, R. y López, M. (2024). Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhe*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ruba, A. L., Pollak, S. D. & Saffran, J. R., (2022). Acquiring Complex Communicative Systems: Statistical Learning of Language and Emotion. *Topics in Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1111/tops.12612>
- Russell, J. A., Bachorowski, J. A. & Fernandez-Dols, J. M. (2003). Facial and vocal expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 54, 329-349. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145102>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

- Schelhorn, I., Lindl, A., Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Seth, A. (2023). *La creación del yo. Una nueva ciencia de la conciencia*. Sexto Piso.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J. y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Simmons, D. (2019). You can't be emotionally intelligent without being culturally responsive: Why FCS must employ both to meet the needs of our nation. *Journal of family & consumer sciences*, 111(2), 7-16 <https://doi.org/10.14307/JFCS111.2.7>
- Sokol, R. I. & Strout, S. L. (2006). A Complete Theory of Human Emotion: The Synthesis of Language, Body, Culture and Evolution in Human Feeling. *Culture & Psychology*, 12(1), 115–123. <https://doi.org/10.1177/1354067X06058590>
- Sullivan, M. W. & Minar, N. J. (2020). Developmental perspectives on “how are made”. *Human Development*, 64 (2) - 47–51. <https://doi.org/10.1159/000506942>
- Tang, D., Fu, Y., Wang, H., Liu, B., Zang, A. & Kärkkäinen, T. (2023). The embodiment of emotion-label words and emotion-laden words: Evidence from late Chinese–English bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143064>
- TenHouten, W., (2021). Basic emotion theory, social constructionist, and the universal ethogram. *Social Science Information*, 60(4), 610-630. <https://doi.org/10.1177/05390184211046481>
- Torrijos, P., Torrecilla, E. M. & Rodríguez, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1),68-76. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Touroutoglou, A., Kristen A. Lindquist, K. A., Dickerson, B. C. Barrett, L. F. (2015). Intrinsic connectivity in the human brain does not reveal networks for ‘basic’ emotions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(9), 1257-1265. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv013>
- Vine, V., Boyd, R. L & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11, 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Vizoso Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 395–414. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.2145>
- Westlin, C., Theriault, J. E., Katsumi, Y., Nieto-Castanon, A., Kucyi, A., Ruf, S. F., Brown, S., Pavel, M., Erdogmus, D., Brooks, D. H., Quigley, K. S., Whitfield-Gabrieli, S. & Barrett, L. F. (2023). Improving the study of brain-behavioral relationships by revisiting basic assumptions. *Trends in Cognitive Science*, 27, 246-257. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.12.015>
- Wilson-Mendenhall, C. D. (2017). Constructing emotion through simulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 189-194. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.015>
- Zych, I. & Llorent, V. (2020). Competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 17-30. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/2374>