



Gramática de las emociones de la docencia universitaria en tres universidades públicas regionales chilenas durante la pandemia de covid-19¹

Patricia Castañeda Meneses.
ORCID: 0000-0002-4676-5872¹

¹ Escuela de Trabajo Social,
Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Valparaíso, Chile.
Contacto: patricia.castaneda@uv.cl

Recibido: 18-12-23
Aceptado: 08-02-24

Grammar of the emotions of university teaching in three Chilean public universities during covid-19 pandemic

Gramática das emoções da docência universitária em três universidades públicas regionais chilenas durante a pandemia de covid-19

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación documental de enfoque cualitativo que tiene por objetivo describir la gramática de las emociones de los equipos docentes de pregrado de tres universidades públicas regionales chilenas en contexto de pandemia de covid-19. Dado que la preocupación universitaria durante el confinamiento se centró en el estamento estudiantil, la salud mental docente fue desplazada en su contención inmediata y se desconocen antecedentes de su situación en pandemia. Las unidades de análisis correspondieron a clases teóricas virtuales impartidas por los equipos docentes de las instituciones participantes del estudio y grabadas audiovisualmente durante el confinamiento sanitario, seleccionadas por criterio de representatividad estructural intencionada. Los criterios de revisión corresponden a contexto temporal, características de interacción docente-estudiantes y expresión de emociones docentes. El análisis se centra en las emociones docentes expresadas en las clases virtuales contextualizadas temporalmente, que son las bases de las cadenas y complejos emocionales que dan origen a la gramática de las emociones docentes. Los resultados identifican un complejo emocional docente negativo, constituido por cadenas emocionales convergentes, y un complejo emocional docente negativo-positivo, conformado por cadenas emocionales divergentes, que reflejan el costo emocional docente asumido en la realización del proceso formativo en condiciones de confinamiento.

Palabras clave: docencia universitaria, emociones docentes, pandemia covid-19.

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

The article presents the results of a documentary research of a qualitative approach that aims to describe the grammar of emotions of the undergraduate teaching teams of three Chilean regional public universities in the context of pandemic COVID-19. Given that university concern during confinement focused on the student body, the mental health of teachers was displaced in its immediate containment and no history of their pandemic situation is known. The units of analysis corresponded to virtual theoretical classes taught by the teaching teams of the institutions participating in the study and recorded audiovisually during the sanitary confinement, selected on the basis of intended structural representativeness. The review criteria correspond to temporal context, characteristics of teacher-student interaction and expression of teaching emotions.

The analysis focuses on the teaching emotions expressed in the temporarily contextualized virtual classes, which are the bases of the chains and emotional complexes that give rise to the grammar of the teaching emotions. The results identify a negative emotional teaching complex, made up of convergent emotional chains, and a negative/positive emotional teaching complex, made up of divergent emotional chains, which reflect the emotional cost of teaching assumed in the performance of the training process under conditions of confinement.

Keywords: university teaching, teacher emotions, pandemic COVID-19.

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa documental de enfoque qualitativo que tem por objetivo descrever a gramática das emoções das equipes docentes de pré-graduação de três universidades públicas regionais chilenas no contexto da pandemia COVID-19. Dado que a preocupação universitária durante o confinamento se centrou no nível estudantil, a saúde mental docente foi deslocada em sua contenção imediata e desconhecem-se antecedentes de sua situação em pandemia. As unidades de análise corresponderam a aulas teóricas virtuais dadas pelas equipes docentes das instituições participantes do estudo e gravadas audiovisualmente durante o confinamento sanitário, selecionadas por critérios de representatividade estrutural intencional. Os critérios de revisão correspondem a contexto temporal, características de interação docente-estudantes e expressão de emoções docentes. Os resultados identificam um complexo emocional docente negativo, constituído por cadeias emocionais convergentes, e um complexo emocional docente negativo-positivo, formado por cadeias emocionais divergentes, que refletem o custo emocional docente assumido na realização do processo formativo em condições de confinamento.

Palavras-chave: docência universitária, emoções docentes, pandemia COVID-19.

Introducción

En marzo del 2020 se declaró oficialmente a la infección por covid-19 como pandemia, ins- trayéndose el confinamiento preventivo de la población para evitar contagios (Ministerio de Salud [MINSAL], 2020; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). En Chile, la disposición afectó a cinco millones de estudiantes de todos los niveles, quienes fueron transferidos forzosamente a modalidad remota (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020). En la educación universitaria los esfuerzos se focalizaron en la habilitación de la modalidad virtual (Asociación de Universidades Regionales de Chile [AUR], 2020; Consejo de Rectores de Universidades Chilenas [CRUCH], 2020), con atención en las brechas digitales (Jofré, 2021; Reyes

y Baeza, 2021; Romero et al., 2021; Romero y Tenorio, 2021) y en la salud mental estudiantil (Carvacho et al., 2021; García et al., 2022; Lapierre et al., 2022, Mac-Ginty et al., 2021; Martínez-Líbano, 2020; Morán y Moya, 2021; Salas-Durán et al., 2021). Específicamente en salud mental, la gestión universitaria se orientó por la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (2013), que la concibe como un estado de bienestar que permite a cada individuo realizar sus capacidades, superar el estrés normal de la vida, trabajar productivamente y aportar a su comunidad. Este concepto enmarcó las acciones institucionales, definiendo al estamento estudiantil como preocupación central y desplazando la salud mental docente en su contención inmediata. En consecuencia, la gramática de las emociones docentes resultó invisibi-

lizada, por lo que el presente artículo busca develarla desde la perspectiva de la antropología de las emociones, campo disciplinario que analiza las manifestaciones y consecuencias de lo emotivo como significados asociados a la salud mental culturalmente producidos, expresados y sentidos (Sirimarco y Spivak, 2019).

Le Breton (1999) señala que las emociones se expresan en forma momentánea e intensa, mediadas por el cuerpo a través de tonos de voz, gestos, movimientos y manifestaciones fisiológicas. Ahmed (2012) plantea que las emociones son modeladas por la memoria, lo que permite asignar sentimientos a los recuerdos. Complementariamente, Monkevicius (2022) reconoce una poderosa relación emocional entre la memoria y los eventos recordados, por lo que es difícil comprender una emoción sin

los contextos culturales en los que se construye, socializa y expresa. Complementariamente, De Luxán y Rodríguez (2021) plantean que el pensamiento, la lengua y las emociones se encuentran estrechamente ligados y valoran la necesaria coherencia entre lo que se dice y lo que se siente. Los autores identifican el enfado, el miedo, la tristeza, el disgusto y la sorpresa como emociones centrales que se vinculan con las producciones del habla.

Heller (1988) las concibe como sentimientos cognitivo-situacionales, en que la intensidad emocional depende de la comprensión personal de la situación. Es decir, la situación determina la emoción experimentada, y la intensidad de la emoción regula el nivel de razonamiento y comprensión expresado. Desde la perspectiva moral, la autora propone la metáfora de un jardín y un jardinero para ilustrar la relación entre las emociones y el razonamiento humano (Heller, 2009). Así entonces, en un jardín florecen semillas de emociones positivas orientadas por el bien común, tales como compasión, ternura, alegría, gratitud, empatía, seguridad o lealtad. El buen jardinero las cultiva hasta que florezcan como hábitos emocionales. Como contraparte, las semillas de emociones negativas tales como envidia, tristeza, miedo, enojo, incompreensión, incertidumbre, inseguridad, decepción, ansiedad, culpa o soledad afectan la dignidad personal y deben ser eliminadas. El buen jardinero cultiva el jardín emocional para construir un mundo sentimental con otras personas desde un compromiso moral que se extiende a toda la humanidad. Kenny (1989) plantea una gramática de las emociones cuyas fuentes corresponden al objeto, al síntoma y a la acción. Sobre esta base, Pardo y Coehlo (2018) definen una gramática que refiere a la comprensión de las emociones distintivas de la sociedad

a la que se pertenece. Esta gramática está compuesta por complejos emocionales expresados en cadenas de emociones convergentes y divergentes, que reflejan la conducta humana a través de sus propósitos personales y colectivos (Grajales, 2022). Las habilidades de comprensión y expresión emocional contribuyen a la salud mental mediante interacción social satisfactoria y habilidades sociales positivas. En oposición, las dificultades para expresar e interpretar emociones se asocian a problemas de salud mental y precariedad emocional (Stornaiuolo et al., 2017). En el marco de los antecedentes expuestos, el artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es describir la gramática de las emociones de los equipos docentes de pregrado pertenecientes a tres universidades públicas regionales chilenas en contexto de pandemia de covid-19.

Método

Se realizó investigación documental de enfoque cualitativo con carácter descriptivo exploratorio (Valles, 2000) en el marco de tres universidades regionales públicas chilenas que imparten docencia de pregrado en las áreas disciplinarias de ciencias, tecnologías, salud, educación y ciencias sociales, a las que se accedió por medio de contactos por redes de trabajo académico. Las unidades de análisis correspondieron a clases teóricas virtuales impartidas por los equipos docentes de las instituciones participantes del estudio y grabadas audiovisualmente durante el confinamiento sanitario (marzo de 2020 a diciembre de 2021). Se definió el criterio de representatividad estructural intencionada, que orientó la búsqueda de eventos de interés, asumiendo que en cada interacción docente-estudiante realizada en confinamiento los componentes contex-

tuales y conceptuales en que se enmarca el estudio se contienen como unidades representativas e ilustrativas de la totalidad de la que forman parte (Rodríguez et al., 1996).

La técnica de levantamiento de información correspondió a revisión documental, se valoraron los registros audiovisuales desde su rol de agentes activos de circulación de información (Rivera-Aguilera 2017). Se revisaron 18 grabaciones de clases virtuales de una hora de duración promedio, facilitadas voluntariamente por cada docente responsable. Los criterios de revisión corresponden a contexto temporal, características de interacción docente-estudiantes y expresión de emociones docentes. La identificación de emociones docentes se realizó mediante la observación de la expresión corporal, mediada por gestos, movimientos, tonos de voz o silencios, que se diferenciaron en intensidad de los momentos previos y posteriores en los que fueron expresados (Le Breton, 1999). La revisión es ilustrada con los registros de interacciones virtuales docente-estudiantes realizadas mediante diálogo directo o mediadas por chat. Se definió como código de identificación el número de grabación revisada y su fecha, separados por una diagonal (GN.º/día. mes.año). Dado su carácter confidencial, el conjunto de datos y grabaciones que apoyan los resultados de este estudio no se encuentran disponibles. El análisis se centra en las emociones docentes expresadas en las clases virtuales contextualizadas temporalmente (Pardo y Coehlo, 2018), que son las bases de las cadenas y complejos emocionales que dan origen a la gramática de las emociones docentes (Kenny, 1989). Los resultados se validaron mediante ejercicio de reflexión sobre las evidencias e inferencias aportadas por el análisis, trianguladas con los referentes conceptuales del estudio.

Resultados

El inicio del confinamiento obligó a los equipos académicos de pregrado a una migración imprevista e intensiva hacia la docencia virtual, lo que generó emociones docentes asociadas directamente a los contextos que les dieron origen.

Emociones docentes en contexto inicial de clases virtuales (marzo 2020-abril 2020)

En el inicio del confinamiento, existen permanentes referencias al contexto de emergencia sanitaria traducidas en la emoción docente de incertidumbre y reflejada en las tomas de decisiones del semestre.

(Chat) Javiera: ¿Hay otra evaluación aparte del trabajo?

(Respuesta de profesora en video) En principio son dos evaluaciones. Pero lo vemos conforme avance el semestre y cómo se vaya resolviendo esta situación. (G2/17.04.2020)

En la interacción digital, el manejo docente expresa dominio disciplinar avanzado de las materias a cargo, situación asociada a la emoción de seguridad.

(Chat) Sabrina: ¿Cómo puedo diferenciar los supuestos y los juicios de valor en el análisis?

(Respuesta de profesora en video) A ver, aquí hay una pregunta de Sabrina. (Lee la pregunta al curso.) A ver, los supuestos se relacionan con los referentes teóricos con los que estás trabajando. Desde allí se extraen. Los juicios de valor deben ser fundamentados y se formulan una vez analizada la información. ¿Entendiste, Sabrina? ¿Te queda alguna otra duda?

(Chat) Sabrina: Gracias por la explicación, profe, me quedó claro. (G4/25.04.2020)

Como contrapunto, el manejo digital emerge como dificultad operativa en el desarrollo de las clases, instalando la emoción docente de inseguridad.

(Profesora en video) La semana pasada intenté grabar, pero no resultó. Apreté una tecla mal y no funcionó. Esperemos que esta semana resulte. (G3/20.04.2020)

Esta inseguridad es subrayada por la participación estudiantil que aporta activamente sugerencias, invirtiendo momentáneamente los roles del aula.

(Chat) Andrea: Profe, para grabar tiene que poner el cursor en los tres puntos. Ahí sale la opción grabar.

(Profesora en video) ¿Dónde tengo que poner el cursor? ¿Aquí?

(Estudiante en video) Sí, profe.

(Estudiante en video) Ahí, profe. Justo ahí.

(Estudiante en video) Cuando empecé a grabar va a aparecer la luz roja.

(Profesora en video) Ya. A ver. ¿Apareció la luz roja?

(Estudiante en video) Sí, profe. Ahí apareció.

(Profesora en video) Qué bueno. Parece que estamos grabando. Muchas gracias por la ayuda. A ver si esta semana me resulta la grabación. (G3/20.04.2020)

En el inicio del confinamiento, la ansiedad fue una emoción docente expresada en torno a eventos futuros sobre los que se aspiraba a poseer algún tipo de control o certeza.

(Profesora en video) La fecha de entrega del trabajo es en tres semanas más. Así que podemos ir resolviendo las dudas que tengan en las clases que nos quedan. Pero igual si hay dudas o consultas antes, me envían correos o me avisan por el aula virtual. Así no se atrasan esperando la clase siguiente y pueden seguir avanzando. (G5/27.04.2020)

Emociones docentes en contextos de dictado regular de clases virtuales (mayo 2020-diciembre 2021)

Asumido el confinamiento como realidad cotidiana, se manifestaron demandas estudiantiles en torno a condiciones de excepción por la situación de pandemia. Como respuesta institucional, desde organismos centrales se ofrecieron apoyos para sortear las dificultades presentadas. Sin embargo, influyeron en la dinámica de aula y confrontaron la posición docente con los límites formativos posibles de mantener o flexibilizar. Así entonces, es posible pesquisar las emociones docentes de enojo, enlazadas con empatía o indiferencia. En el caso de las emociones de enojo y empatía, se expresaron cuando los requerimientos estudiantiles no se justificaban plenamente, pero fueron acogidos para resignificarlos como aportes en la formación.

(Chat) Sara: Profe, ¿puede explicar la pauta del segundo trabajo?

(Chat) Macarena: Profe, ¿explicará la pauta del segundo trabajo?

(Profesora en video) Pero la pauta ya la explicamos la semana pasada, ¿se acuerdan? (Silencio en chat y en audio por 8 segundos.) También está en la grabación de la clase de la semana pasada. ¿No la revisaron? (Silencio en audio por 6 segundos.)

(Chat) Macarena: Yo no pude, profe. Tengo problemas con la conexión del internet.

(Profesora en video) (Suspiro.) A ver. Veamos de nuevo la pauta. Voy a buscar el archivo [...] Aquí está. Veamos. El objetivo del trabajo [...]. (G13/07.10.2020)

En otras ocasiones, la emoción de enojo desplegó consecuentemente la emoción de indiferencia ante la inconveniencia de asumir requerimientos estudiantiles que afectarían el funcionamiento del curso.

(Chat) Jenny: Profe, ¿con qué nota exime en el examen?

(Profesor en video) Según reglamento, no hay eximición en el examen. Todo el curso tiene que dar examen.

(Estudiante en video) Pero estamos en pandemia, profe. ¿Puede hacer una excepción?

(Chat) Jenny: Profe, estamos en pandemia.

(Profesor en video) A ver. Según reglamento no puedo eximir en el examen. Este ramo que estamos cursando es un ramo central (de la carrera), así que no puedo hacer excepciones. Si la dirección del departamento da instrucciones al respecto, no hay problema (en aplicar la medida). Pero por ahora, no hay eximición. ¿Queda claro? (Silencio en chat y video por 7 segundos.) Bien, retomemos por favor. (G11/29.09.2020)

Las clases virtuales demandaron manejo docente para permitir el acceso estudiantil a las sesiones, dada su condición de anfitrión de la plataforma. Sin embargo, cada estudiante decidía en forma independiente la activación de cámara y micrófono personal. La evidencia demuestra que la conexión estudiantil se tradujo principalmente en cámara y micrófono apagados, con escasa o nula interacción en la dinámica de la clase, ocasionando emociones docentes ligadas a la soledad y sin pistas de retroalimentación sobre el desempeño realizado.

(Profesora con cámara y micrófono conectados y 24 conexiones estudiantiles con cámaras y micrófonos apagados) Vamos a continuar con la revisión que estábamos haciendo la clase pasada sobre los componentes metodológicos que necesitamos para formular el proyecto. ¿Alguno de ustedes se acuerda de algún componente metodológico o de alguna formulación que revisamos la clase pasada? (Silencio en chat y video por 9 segundos.) Pueden contestar por chat si prefieren. (Silencio en chat y video por 7 segundos.) ¿No? ¿No se acuerdan? A ver, algún componente, alguna propuesta. (Si-

lencio en chat y video por 11 segundos.) Bueno, vamos a tener que volver a revisar los componentes. (G8/25.08.2020)

En ocasiones, la ausencia de interacción motivó emociones docentes ligadas a la incomprensión, en tanto sus esfuerzos por realizar su tarea formativa virtual obtenían una respuesta de pasividad estudiantil, distante de la curiosidad intelectual esperada.

(Profesora con cámara y micrófono conectados y 32 conexiones estudiantiles con cámaras y micrófonos apagados. Finaliza una exposición docente de contenidos de 12 minutos de duración) ¿Dudas? ¿Preguntas? ¿Comentarios? (Silencio en chat y video por 14 segundos.) ¿Ninguna duda?

(Estudiante en video) No, profe. Ninguna duda.

(Profesora en video) ¿Ninguna? Recuerden que esta es una materia importante y la van a necesitar cuando vayan a práctica profesional. (Silencio en chat y video por 13 segundos.) Bueno, si no hay dudas, entonces veamos al segundo autor. Igual, si surge alguna duda me avisan. (G14/29.10.2020)

A pesar de los esfuerzos desplegados, la tarea docente no siempre contó con la certeza de haber alcanzado sus objetivos. Así entonces, sobre la base de la emoción de la incomprensión se manifestaron variantes emocionales que reflejaron situaciones incófortables. La primera variante devela las emociones docentes ligadas al enojo por incumplimiento de las expectativas de participación estudiantil en la clase.

(Profesora en video) Bien. ¿Alguna consulta? ¿Algún comentario? (Silencio en chat y video por 12 segundos.) Bien. Parece que no hay más dudas ni consultas. (Silencio en chat y video por 9 segundos.) Ya. Cualquier duda me la mandan por correo y yo les contesto apenas pueda. Que estén bien. Nos vemos. (Profe-

sora desconecta inmediatamente la plataforma.) (G16/06.07.2021)

La decepción se devela como emoción docente por la baja participación estudiantil frente a los esfuerzos formativos realizados.

(Profesora en video) Vamos a revisar la guía, aunque no todos los equipos la enviaron. Voy a compartir pantalla. Aquí tenemos la primera guía que llegó dentro del plazo. Qué lástima por los grupos que no enviaron su guía, porque no las vamos a poder revisar ahora. (Silencio en chat y video por 5 segundos.) Recuerden que aquí estamos todos en disposición de aprender. Nadie lo hizo mejor ni peor. Y cualquier componente al que podamos hacer alusión nos va a permitir, nos va a ayudar a comprender mejor el ejercicio. Y dado que no hay calificación en juego, si tienen interés por ver la corrección se quedan conectados. Si no tienen interés porque no mandaron la guía o por otra razón, se pueden desconectar y me quedo trabajando con los que quieran seguir conectados. (G15/20.06.2021)

La emoción de tristeza sugiere un importante desgaste emocional docente y devela la búsqueda de referentes valóricos para concitar el interés estudiantil.

(Profesora en video con tono de voz bajo y pausado) La segunda evaluación va a tener que ser individual. Porque la primera evaluación se hizo en grupos. Y hay gente que nunca se conectó a las clases y aparece con una evaluación. Pero no tengo ninguna evidencia de que todos hayan aportado en el primer trabajo si no estuvieron en clases. Voy a tener que suponer que vieron las grabaciones disponibles en el aula (virtual). Porque hay situaciones que me preocupan respecto de los avances en la asignatura. Por eso, ahora la evaluación va a tener que ser individual, para que cada uno se haga cargo de lo que sabe. Y las personas que no han venido

a clases pueden revisar el material y preparar la prueba. Ojalá que eso les permita hacer una prueba que demuestre lo que saben de una manera mucho más honesta. ¿Sí? De una forma mucho más honesta en términos de aprendizaje. Y más honesta con su curso y con su profesora. (G17/12.11.2021)

Discusión y conclusiones

Según Kenny (1989), el objeto de las emociones docentes se relaciona con la dinámica formativa virtual debido al confinamiento por covid-19. Las emociones docentes identificadas constituyen un conjunto de síntomas que se manifiestan explícitamente frente al objeto definido y dan origen a combinaciones convergentes y divergentes expresadas en cadenas emocionales que operan como manifestaciones de la salud mental docente, en su condición de significado cultural, socialmente producido, expresado y sentido (Sirimarco y Spivak, 2019).

Conforme a la propuesta de cadenas emocionales de Pardo y Coehlo (2018) y las valoraciones aportadas por Heller (2009) en torno a los criterios normativos culturales, las emociones docentes se expresaron en cinco cadenas emocionales convergentes y dos cadenas emocionales divergentes. Las cinco cadenas convergentes se basan en emociones negativas y corresponden a incertidumbre-inseguridad-ansiedad, enojo-indiferencia, soledad-incomprensión-enojo, soledad-incomprensión-decepción y soledad-incomprensión-tristeza, que caracterizan centralmente la experiencia docente en pandemia. Cuando las emociones negativas se integran a las positivas, conforman dos cadenas emocionales divergentes que corresponden a incertidumbre-seguridad-ansiedad y enojo-empatía, se identifican el dominio disciplinario y la experiencia en aula como apoyos de las emociones positivas docentes. Ambas modalidades de

cadenas emocionales contribuyen a la comprensión de las emociones docentes en el contexto académico al que pertenecen (Monkevicius, 2022).

En consecuencia, emergen dos complejos emocionales claramente definidos (Kenny, 1989). El primero es el complejo emocional docente negativo, constituido por las cadenas emocionales convergentes, que constituye el núcleo emotivo central del desempeño docente en pandemia, asociado a los esfuerzos formativos y tecnológicos exigidos por el tránsito forzado hacia la docencia virtual. El segundo corresponde al complejo emocional docente negativo-positivo, que conforma el núcleo emotivo complementario, asociado al manejo formativo presencial avanzado, transferido al desempeño virtual de la docencia. Los planteamientos anteriores se presentan en forma esquemática en la siguiente tabla síntesis:

Tabla 1: Síntesis resultados de investigación

Complejo emocional docente	Tipo de cadenas	Cadenas	Contexto experiencia docente
Negativo	Cadenas convergentes de emociones negativas	1. Incertidumbre-inseguridad-ansiedad 2. Enojo-indiferencia 3. Soledad-incomprensión-enojo 4. Soledad-incomprensión-decepción 5. Soledad-incomprensión-tristeza	Esfuerzos docentes formativos y tecnológicos exigidos por el tránsito forzado a docencia virtual
Positivo	Cadenas divergentes de emociones negativas-positivas	1. Incertidumbre-seguridad-ansiedad 2. Enojo-empatía	Manejo formativo presencial avanzado transferido a la docencia virtual

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

A partir de los resultados, se constata que la gramática de las emociones docentes en pandemia se expresa centralmente desde un núcleo negativo y complementariamente desde un núcleo ambivalente, como resultado de la emergencia sanitaria que obligó a mantener en marcha los procesos formativos desde la

virtualidad y exigió un importante costo emocional asociado a la redefinición de la docencia de pregrado. Este costo fue asumido desde el silencio, dado que las emociones docentes no fueron expresadas y pudieron ser reconocidas como sentimientos cognitivo-situacionales de presencia velada, inferidos de la corporalidad y

gestualidad observadas en las sesiones revisadas.

Con todo, la salud mental docente movilizó proactivamente sus capacidades para superar las dificultades asociadas a la virtualidad, buscando trabajar de forma productiva para aportar a su comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sani-

taria (OMS, 2013), sumando contención y acogida a sus estudiantes. No obstante, según los aportes de Stornaiuolo et al. (2017), puede afirmarse que existieron interacciones sociales insatisfactorias en el contexto formativo virtual, que indudablemente

afectaron el bienestar emocional docente. Finalmente, siguiendo los planteamientos de Ahmed (2015), las cadenas y complejos emocionales identificados en el estudio y silenciados en su expresión plena son testimonio de la indeleble huella de la pandemia en

la memoria emocional de los equipos docentes que formaron parte del inesperado desafío de sostener la formación universitaria local en medio de una emergencia sanitaria global.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México. PUEG-UNAM.
- Asociación de Universidades Regionales de Chile. (2020). *Universidades regionales: Aportes y experiencias ante la situación generada por la pandemia de coronavirus (covid-19)*. Asociación de Universidades Regionales de Chile. Recuperado de http://www.auregionales.cl/documentos-pdf/2020/INFORME_AUR_27may_2020.pdf
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., y Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por covid-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista Médica de Chile*, 149(3), 339-347. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (2020). Actas de sesiones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Recuperado de <https://www.consejodirectores.cl/el-consejo/actas-cruch/actas-2020/>
- De Luxán, L., y Rodríguez, M. (2021). ¡Emociónate con el aprendizaje de las lenguas española y alemana! En Ravelo García, A. G. (ed. lit.), Alonso Hemández, J. B. (ed. lit.), Travieso González, C. M. (ed. lit.), Sánchez Rodríguez, D. (ed. lit.), Canino Rodríguez, J. M. (ed. lit.), y Pérez Suárez, S. T. (ed. lit.), *InnoEduca TIC 2021: Libro de actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 75-82). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8227915>
- García, F. E., Andrades, M., Rodríguez, F., Díaz, Z., Alarcón, S., Fonseca, I., y Lucero, C. (2022). Sintomatología y crecimiento postraumático en estudiantes de educación superior en Chile durante la pandemia por covid-19. *Actualidades en Psicología*, 36(132), 1-16. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v36i132.45386>
- Grajales, M. (2022). Las emociones y su relevancia moral y política. *Franciscanum*, 64(178), 1-42. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21500/01201468.5645>
- Heller, A. (1988). *General Ethics*. Basil Blackwell.
- Heller, A. (2009). *A theory of feelings*. Lexinton Books.
- Jofré, V. (2021). Transformación digital de las instituciones de educación superior como consecuencia de la pandemia por covid-19. *Ciencia y Enfermería*, 27, 42. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/7071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16217-1-10-20220309.pdf>
- Kenny, A. (1989). *The metaphysics of mind*. Oxford University Press.
- Lapierre, M., Marconi, D. R., y Osses, M. H. (2022). Emergencia sanitaria por covid-19 y educación superior inclusiva: Experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 21-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100021>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, Á., y Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por covid-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y de la Adolescencia*, 32(1), 23-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350525023_Impacto_de_la_pandemia_por_COVID-19_en_la_salud_mental_de_estudiantes_universitarios_en_Chile
- Martínez-Líbano, J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 265-276. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Ministerio de Educación. (2020). *Impacto del covid 19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC, Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Salud. (2020). *Guía de Autocuidado. #Cuidémonos entre todos*. Subsecretaría de Salud Pública, Ministerio de Salud. Recuperado de https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/07/2020.07.24_GUIA-DE-AUTO-CUIDADO-nos-preparamos-para-salir-paso-a-paso_-versi%C3%B3n-web.pdf
- Monkevicius, P. (2022). Hablar de mí es hablar de todas: Memorias y emociones entre activistas afroargentinas. *Iconos* 73(26), 123-142. <https://doi.org/10.17141/iconos.73.2022.5132>
- Morán, J., y Moya, Y. (2021). *Salud mental en estudiantes de educación superior de la región de Valparaíso durante la pandemia por covid-19*. MIDAP, Universidad de Valparaíso.

- Organización Mundial de la Salud. (2013). Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013–2020. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Covid 19: Cronología de la actuación de la OMS*. Organización Mundial de la Salud. Comunicados de prensa. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covid-timeline>
- Pardo, J., y Coelho, M. (2018). El doble sentido de la pena: Complejos emocionales y concepción de castigo en el modelo penitenciario de APAC. *Etnografías contemporáneas*, 4(7), 17–43. Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/468/437>
- Reyes, A., y Baeza, M. (2021). Nuevas subjetividades e imaginarios sociales en estudiantes de primer año de educación terciaria en Concepción, Chile: Experiencias de estudios remotos en contexto de pandemia y post estallido social. *Foro Educativo*, (37). Recuperado de <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2906>
- Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 111–121. [https:// dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092](https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092)
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero, M., y Tenorio, S. (eds.) (2021). *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico*. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/49706/9789567062959.pdf?sequence=1#page=229>
- Romero, R., Tejada, C., y Núñez, O. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto covid-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 99–120. [https:// dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175](https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175)
- Salas-Durán, K., Vergara-Morales, J., y Ogueda, J. (2021). Representaciones sociales sobre la pandemia de la covid-19 en estudiantes chilenos de educación superior. *Ciencias Psicológicas*, 15(2), e2280. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2280>
- Sirimarco, M., y Spivak, A. (2019). La emoción como herramienta analítica en la investigación antropológica. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7). Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/467>
- Stornaiuolo, A., Hull, G., y Hall, M. (2017). Cosmopolitan Practices, Networks, and Flows of Literacies. En *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (pp. 13–12). Routledge.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Contribución de autoría

La autora es responsable de la totalidad de tareas asociadas a la elaboración del presente manuscrito.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no están disponibles dadas sus condiciones de confidencialidad.

