

Descifrando los hilos emocionales en la formación docente en Educación Física

Unraveling emotional threads in teacher training in Physical Education

GUSTAVO GONZÁLEZ-CALVO

Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid. España

gustavo.gonzalez@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4637-0168>

VALERIA VAREA

Edith Cowan University. Australia

v.varea@ecu.edu.au

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3572-4976>

LUCIO MARTÍNEZ-ÁLVAREZ

Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid. España

lucio.martinez@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6797-6476>

Recibido/Received: 21-06-2024. Aceptado/Accepted: 25-11-2024.

Cómo citar/How to cite: González-Calvo, Gustavo; Varea, Valeria y Martínez-Álvarez, Lucio (2024). Descifrando los hilos emocionales en la formación docente en Educación Física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 26, 60-83.

DOI: <https://doi.org/10.24197/afed.26.2024.60-83>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen. En este artículo se exploraron las emociones de un grupo de futuros maestros, hombres y mujeres, de Educación Física en España a través de sus diarios corporales docentes durante un prácticum de 12 semanas. Participaron 17 estudiantes en formación del Grado en Educación Primaria, cuyas experiencias emocionales se analizaron para comprender su impacto en la subjetividad docente. Se identificaron diversas emociones como el disfrute, el entusiasmo, el miedo, el estrés, la decepción y la pasión, revelando la complejidad emocional en la preparación para la enseñanza. Las conclusiones destacan la importancia de las emociones en la construcción de la subjetividad profesional, resaltando la necesidad de ofrecer una buena

impresión en la escuela, tener que afrontar desafíos desconocidos y equilibrar el entusiasmo con la capacidad de ser un buen docente. El artículo subraya la relevancia de reconocer y comprender las emociones vinculadas a la profesión docente, así como su manifestación corporal, para mejorar la práctica pedagógica, contrarrestar los posibles efectos negativos en la salud y facilitar el bienestar del profesorado en formación.

Palabras clave. Diarios corporales docentes; enseñanza; cuerpo; formación inicial; Educación Física.

Abstract. This paper explores the emotions of pre-service Physical Education teachers in Spain using bodily diaries during their 12-week practicum. 17 students who were enrolled in an undergraduate degree in Primary Education participated in the study. Their emotional experiences were analyzed to understand their impact in the teaching subjectivity. Different emotions were identified, such as enjoyment, enthusiasm, fear, stress, disappointment and passion, which reveal the emotional complexities during pre-service teaching. The conclusions emphasize the importance of emotions in the construction of the professional subjectivity, highlighting the need to show a good impression at schools, facing the unknown challenges and balance enthusiasm with the capacity to be a good teacher. It is of utmost importance to recognize and understand the emotions linked to the teaching profession and their manifestations in the body, to improve pedagogical practices and avoid any possible negative effects on the health and wellbeing of the pre-service teachers.

Keywords. Bodily diaries; teaching; body; initial teacher education; Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Las subjetividades emocionales y profesionales del profesorado son cruciales, ya que se cree que determinan en gran medida cómo enseñan, cómo se desarrollan profesionalmente, cómo enfrentan los cambios educativos y cómo interactúan con su alumnado (Yan, Evans, y Harvey, 2013). Por lo tanto, es importante que el profesorado, desde su práctica reflexiva (Jimenez Muñoz, Rossi, y Gaitán Riveros, 2017), identifique cómo sus emociones influyen en la forma en que sus sentimientos amplían o limitan las posibilidades en su enseñanza y cómo estas emociones les permiten pensar y actuar de manera diferente, ya que desempeñan un papel clave en la construcción de la subjetividad docente (Fried, Mansfield, y Dobozy, 2015).

Por todas estas razones, es necesario estudiar las experiencias y subjetividades emocionales de los docentes, ya que la enseñanza no es simplemente una empresa técnica, sino que está inseparablemente conectada con sus vidas personales (Akkerman y Meijer, 2011). Además, el profesorado invierte su ser en su trabajo, fusionando estrechamente su

sentido de subjetividad personal y profesional (Chong, Low, y Goh, 2011). Como afirma Shapiro (2009), a través de la expresión de la subjetividad emocional, los docentes pueden desarrollar una mayor reflexividad, una solidaridad más fuerte y una mayor sensibilidad hacia sus estudiantes.

Las subjetividades emocionales y profesionales son algo múltiple y cambiante que implican una serie de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y capacidades construidas a lo largo de la experiencia personal y profesional individual, y que crean un sentido de subjetividad (Korthagen, 2010). Las emociones son una parte integral de ser humano. Pueden motivarnos o detenernos en ciertas cosas de la vida; también pueden ser fuente de dolor y placer, y proporcionarnos información sobre diferentes situaciones y relaciones que nos rodean (Hagenauer y Volet, 2014; O'Connor, 2008). En este sentido, la profesión docente también implica lidiar con las emociones (propias y ajenas) que están definidas e influenciadas por nuestras relaciones interpersonales (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019; Sutton y Wheatley, 2003; Timoštšuk y Ugaste, 2012). Se han planteado muchas preguntas sobre el papel que juegan las emociones en las subjetividades profesionales del profesorado, como si necesitan ocultar sus emociones o no (por ejemplo, no mostrarse enojados o tristes frente a los estudiantes, ser amables todo el tiempo, etc.) y qué estrategias utilizan para ocultarlas (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019). También se ha sugerido que ocultar las emociones puede tener un impacto en la salud de las maestras y maestros (Hayes, 2003; Timoštšuk y Ugaste, 2012; Yavuz, 2009) y repercutir en su bienestar emocional, en la calidad de su enseñanza e, incluso, llevar al agotamiento emocional y al síndrome del profesor quemado (Day y Leitch, 2001; Fried et al., 2015; Hart, 2000).

A pesar de ello, se conoce poco acerca del papel que juegan las emociones a la hora de aprender a enseñar Educación Física (EF, en adelante), cómo las emociones de los futuros y futuras docentes y su reflejo en el cuerpo afectan a su práctica pedagógica y cómo la dimensión corporal afecta y se ve afectada por las emociones (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019). En particular, el profesorado en formación presenta niveles emocionales más elevados debido a la complejidad de la enseñanza y la incertidumbre sobre si serán capaces de alcanzar las metas propuestas (Timoštšuk y Ugaste, 2012). El profesorado necesita clarificar conceptos afectivos en EF y desarrollar un rango más amplio de estrategias de enseñanza y aprendizaje para

promover la enseñanza de valores, incluidas las emociones (Jung y Choi, 2016). Esto incluye las expresiones faciales, tono de voz, mirada, sonrisa, gestos y otras reacciones emocionales de los docentes.

La educación del profesorado en formación, especialmente el de EF, a menudo se centra en un enfoque tecnicista, reproductivo y cuantitativo, listo para ser aplicado en las aulas (Fitzpatrick, 2013; Spittle y Spittle, 2016; Stylianou, Kulinna, Cothran, y Kwon, 2013).

Hasta ahora, las concepciones dominantes dentro de la EF o "regímenes de verdad" (Evans y Davies, 2004), de corte científico y mecanicista, han silenciado y marginado otras formas de conocimiento corporal más subjetivas o existenciales. Desde nuestra perspectiva, y siguiendo a Evans et al. (2005) y a Dowling (2008), pensamos que la educación del profesorado en formación está encarnada y, por lo tanto, la comprensión de las configuraciones emocionales es esencial para el profesorado de EF en formación.

Las prácticas de enseñanza suelen tener una emocionalidad muy notoria para las maestras y maestros en formación, tanto en su interocepción (e.g., sentir el cuerpo de una manera determinada, como palpitaciones, sudoración, entumecimiento) como en sus expresiones conductuales (e.g., ubicación dentro del aula, gestualidad empleada, situaciones de aproximación corporal con los estudiantes) (Kosma, 2022). En términos de Damasio (1994), las emociones señalizan situaciones en las que la pérdida de la homeostasis requiere una toma de decisiones. Las emociones nos avisan cuando algo en nuestro cuerpo o en nuestra mente está desequilibrado y necesitamos actuar. La homeostasis es el proceso por el cual nuestro cuerpo trata de mantener un equilibrio necesario para estar sanos y vivir. Pero este equilibrio no sólo tiene que ver con lo físico, sino también con la manera en que nuestro cuerpo y mente trabajan juntos para darnos una experiencia completa como seres humanos (Irazu Garitaonandia y Campillo Soto, 2024). El desequilibrio, y su necesidad de retornar a él, se ve incrementado en situaciones novedosas y de fuerte sentido existencial como son, para los futuros docentes, sus inicios en entornos profesionales.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es continuar profundizando y explorando las emociones de los futuros docentes de Educación Primaria mientras enseñan EF durante su Prácticum. En particular, este artículo examina las circunstancias y contextos en los que surgen las emociones y cómo se manifiestan en los cuerpos del profesorado en formación.

1. EL TEJIDO SOCIOLÓGICO DE LAS EMOCIONES DENTRO DE LA ENSEÑANZA

Las emociones se manifiestan en diversos niveles de realidad: biológico y neurológico, comportamental, cultural, estructural y contextual (Turner, 2009). Desde la perspectiva de la Sociología de las Emociones, se destaca su estrecha relación con factores sociológicos que abarcan la construcción de la subjetividad personal, la normatividad, la praxis, la política, la legitimación, la ética y los procesos de socialización (Olson, McKenzie, y Patulny, 2017). Es crucial reconocer el papel de la biología en la comprensión de las emociones, ya que, según Barbalet (2006), estas siempre involucran estados físicos que se entrelazan con sistemas hormonales, musculares y neuronales, al tiempo que son construcciones socioculturales.

En un contexto de creciente interés sociológico, se exploran los aspectos pre-conscientes y no verbales de los sentimientos encarnados, incorporando la relación encarnada entre las personas y su entorno, incluyendo sonidos, feromonas y otras formas de intercambio social (Yan et al., 2013). Este interés se alinea con el giro afectivo y la literatura de la sociología del cuerpo que critica la excesiva importancia dada a la socialización o a la elección racional en la explicación de la acción (Barbalet, 2006; Shilling, 2007). Para Kemper (1981), los estímulos sociales y fisiológicos son interdependientes, condicionando la naturaleza y expresión de las emociones.

Este trabajo adopta la perspectiva de Csordas (1994), que considera que el estudio de las emociones proporciona una sociología verdaderamente encarnada al concebirlas como modos existencialmente encarnados de ser, implicando un compromiso activo con el mundo y una conexión íntima con la cultura y el yo. Desde esta perspectiva, la corporeidad no se reduce a representaciones del cuerpo, al cuerpo como una objetivación de poder, a un ente fisiológico o al cuerpo como el centro inalienable de la conciencia humana (Csordas, 1994; González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019).

Zembylas y Papamichael (2017) resaltan la importancia de que los educadores identifiquen el modo en que sus emociones pueden ampliar o limitar sus posibilidades en la enseñanza. En nuestro trabajo en formación inicial, empleamos los “diarios corporales docentes” (véase González-Calvo y Martínez Álvarez, 2018) como herramienta que ayuda a las futuras maestras y maestros a desvelar saberes sobre sí mismos,

sobre la docencia o sobre la EF que tal vez desconocían. Es decir, al atender a cuál es su experiencia corporal (cómo responde el cuerpo del docente en los diversos escenarios y situaciones que experimenta como docente), las maestras y maestros en formación se pueden ‘extrañar’ de sus propias reacciones que, con frecuencia, son asumidas como respuestas ‘naturales’ sobre las que poco pueden hacer (González-Calvo, Varea, y Martínez Álvarez, 2019; Martínez Álvarez y González-Calvo, 2016).

Nuestro ser emocional está influenciado por el contexto, las experiencias socioculturales y las interacciones sociales dentro de los discursos dominantes actuales (Dowling, 2008). El constructivismo social subraya que las sociedades revelan una cultura emocional de ideologías, normas, lógicas, vocabularios y otros elementos simbólicos que especifican lo que las personas deben sentir en situaciones particulares y cómo deben expresar emociones (Clark, 1990). En este sentido, Barrett (2017) defiende que no existen emociones universales, o al menos no hay evidencias de sus huellas biológicas. Las emociones son construcciones mentales y culturales que se forman a través de la interacción de experiencias y la interpretación de las señales del cuerpo que producen las personas de una manera muy variada (Kosma, 2022). Otros autores, sin embargo, consideran que existe una base biológica de las emociones y que algunas son universales, lo que enfatiza que la cultura limita las emociones que se supone que las personas deben sentir y expresar, independientemente de los fundamentos biológicos (Turner, 2009).

A pesar de las influencias socioculturales, la activación, experiencia y expresión de las emociones están conectadas al cuerpo humano (Turner, 2000, 2009). Las emociones están moldeadas por la cultura y el contexto estructural (Turner, 2009), pero su activación no es un proceso puramente de etiquetado; es un proceso mediante el cual los sistemas corporales se activan para generar todas las emociones (Barbalet, 2006). A menudo, las emociones sobrepasan estas limitaciones socioculturales, indicando una base independiente en la realidad del cuerpo humano, especialmente en su sistema nervioso autónomo, sistemas de neurotransmisores y péptidos neuroactivos, su sistema endocrino y su sistema musculoesquelético (Sutton y Wheatley, 2003; Turner, 2009).

Existen pruebas empíricas considerables que demuestran que las personas a menudo no son conscientes de cómo expresan emociones a través de comportamientos; su conciencia suele surgir cuando otros

señalan su conducta (Hargreaves, 1998, 2000; Kosma, 2022; Kosma y Buchanan, 2018; O'Connor, 2008). Por lo tanto, es fundamental ayudar a que los futuros docentes de EF sean capaces de reflexionar y tomar conciencia de sus estados emocionales y su reflejo a nivel corporal (Kosma y Buchanan, 2018).

2. METODOLOGÍA

Las personas participantes en este estudio fueron 17 estudiantes de Magisterio de la mención de EF, de los cuales ocho se identificaron como mujeres y nueve como hombres, matriculados en una universidad española. Todos los participantes eran de nacionalidad española, tenían entre 20 y 26 años en el momento de la recopilación de datos y estaban inscritos en el cuarto y último año de su programa de Grado en Educación Primaria, durante el curso escolar 2022/2023. Se obtuvo la aprobación ética de la universidad y todos los nombres utilizados en este documento son seudónimos.

Los datos fueron generados a partir de diarios corporales que se les pidió a los estudiantes que completaran durante su etapa de prácticas (prácticum), que tuvo una duración de 12 semanas (para más detalles, consultar González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019; Varea, González Calvo, y Martínez Álvarez, 2018). Durante estas 12 semanas, se pidió al alumnado que escribiera semanalmente sobre aquellas situaciones que consideraba significativas con respecto a la dimensión corporal de la enseñanza y que enviara sus reflexiones escritas a su tutor universitario. El tutor leyó sus narrativas y, según el contenido de cada una, hizo sugerencias para una reflexión adicional. A los estudiantes se les dio inicialmente dos instrucciones generales para completar sus diarios corporales:

1. Prestar atención a su cuerpo durante la práctica (por ejemplo, cómo reacciona y se adapta a diferentes circunstancias).
2. Cada vez que 'sientan su cuerpo', prestar atención y escribir lo que sucedió y cómo se sintieron.

Se trata, con ello, de que el alumnado sea capaz de captar esos momentos en los que es consciente de su propio cuerpo (por ejemplo, cuando han de manejar situaciones de estrés, aprecian cansancio físico y/o sienten emociones que tienen su reflejo corporal).

Se les pidió que describieran cómo reaccionaba su cuerpo ante situaciones particulares: si notaban tensión, cansancio, cambios en su postura, ritmo cardíaco, sudoración, entre otros. Además de esta descripción, se les instó a explorar el componente emocional relacionado con esas sensaciones, describiendo cómo esos momentos corporales influían en su estado emocional.

Los diarios de las 17 personas participantes en el estudio presentan descripciones ricas y detalladas de sus experiencias, proporcionando una comprensión profunda de las vivencias corporales y emocionales durante su formación docente.

Los diarios corporales tienen la capacidad de combinar un diario de enseñanza y experiencias corporales, recordando esos momentos en los que el cuerpo está 'en escena' y desempeña un papel notable durante la práctica. De esta manera, la escritura sobre el cuerpo permite recordar vivencias corporales significativas y, posteriormente, reflexionar sobre las posibles implicaciones de esos momentos para la práctica docente. Además, los diarios corporales tienen el potencial de unir la reflexión sobre el cuerpo y la práctica docente, asegurando una conexión cercana con situaciones en el aula (véase, por ejemplo, González-Calvo y Martínez Álvarez, 2018; González-Calvo, Varea, y Martínez Álvarez, 2019; Martínez Álvarez y González-Calvo, 2016).

Se llevó a cabo un análisis temático de los diarios corporales docentes. A partir de los relatos narrativos, se realizó un proceso de codificación, identificando patrones recurrentes en las experiencias de las personas participantes y agrupándolos en categorías temáticas que representaban aspectos clave de su vivencia emocional. El análisis se centró en la relación entre las emociones y el cuerpo, en un intento por comprender el modo en que aquéllas se manifestaban a nivel físico e influían en la práctica pedagógica de las maestras y maestros. Las tres grandes categorías o áreas que se han construido son las siguientes:

1. La necesidad del profesorado en formación de ofrecer una buena impresión dentro de la escuela.
2. El desafío de enfrentar de manera exitosa una nueva y desconocida situación y encontrar en la enseñanza su "profesión ideal";
3. La incertidumbre entre su entusiasmo y su capacidad para ser un buen docente de EF.

Dentro de cada categoría se observa la aparición de diferentes temas (véase **tabla I**) que son los que forman parte del apartado de resultados.

Categoría	Temas asociados
Necesidad de ofrecer una buena impresión en la escuela	Relaciones entre emoción y salud/energía del docente Emociones y su relación con las interacciones sociales
Desafío de enfrentar una nueva y desconocida situación	Emociones encarnadas Escudos emocionales: disfrazando y encubriendo las emociones del docente
Incertidumbre entre entusiasmo y capacidad docente	Emociones corporales y el estatus del maestro en prácticas

Tabla I. Categorías del estudio y temas asociados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se encuadran dentro de las siguientes categorías: (a) relaciones entre la salud, la energía y vitalidad y las emociones del docente; (b) relaciones entre las emociones y las interacciones sociales; (c) emociones ‘encarnadas’; (d) máscaras emocionales; y (e) el ‘estatus del maestro en prácticas’ como condicionante de las emociones corporales.

3.1. Relaciones entre emoción y salud/energía del docente

Dentro del contexto educativo, las emociones desempeñan un papel integral en la construcción de la subjetividad del docente, influenciando las prácticas pedagógicas y la realidad de la enseñanza (González-Calvo y Arias-Carballal, 2017; Zembylas, 2004; Zembylas y Papamichael, 2017). Este apartado se centra en las complejas relaciones entre las emociones y la salud/energía de las educadoras y educadores físicos en formación, utilizando los testimonios del alumnado para ilustrar la influencia directa de las emociones en sus experiencias durante el Prácticum.

Me he levantado constipada y esa pesadez en el cuerpo no se me ha quitado en toda la mañana. Me da mucha pena encontrarme así, pero he procurado que el alumnado no me note sin fuerzas, ya que siempre tengo mucha dedicación y siempre estoy animada [...] La verdad es que el estar así me ha hecho reflexionar mucho en que los docentes no dejamos de ser humanos como el resto de la sociedad, pero trabajar con niños te hace dejar a un lado tu malestar y centrarte en ellos todo lo posible. (Jimena, Semana 2)

Las clases se me pasan deprisa, me encuentro contenta, alegre, lo que hace que esté enérgica durante toda la sesión [...] Noto un subidón de adrenalina en los momentos en los que veo que el alumnado responde mejor a mis propuestas, ahí me siento plena. (Ainara, semana 3)

Después de tres horas seguidas de Educación Física me siento derrotado. Estoy agotado, mis pies parecen de plomo, mis movimientos son poco fluidos y me siento poco fresco mentalmente. (Nicolás, semana 5)

Los días más agotadores son los que tienen más horas de Educación Física. Además, como tampoco he descansado bien, noto como una niebla en la cabeza, una sensación que no me deja concentrarme ni, tampoco, disfrutar con las clases. (Cristina, semana 3)

El ritmo de las prácticas me está afectando, cada día me cuesta más levantarme, me cuesta más hacer ciertas cosas y no tengo la vitalidad que suelo tener. Creo que las prácticas están siendo muy fructíferas y provechosas para mí, pero también creo que el gasto de energía es importante y que el ritmo de la semana es muy importante [...] Tengo que intentar descansar más el fin de semana, recargar las pilas para mostrarme enérgico con el alumnado. (César, semana 7)

Los testimonios de los estudiantes revelan una conexión entre las emociones, la salud y la energía del docente en formación durante el Prácticum. Desde la euforia hasta la fatiga, cada emoción se manifiesta en la vitalidad física y mental del futuro profesorado. Este vínculo está presente en cualquier forma de docencia, pero es especialmente notable en la EF (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019) debido a las demandas físicas de su práctica. Éstas incluyen desplazamientos a distintos espacios, traslados de material, la gestión de grupos de escolares en movimiento, la exposición a diferentes condiciones climáticas y la necesidad de ejemplificaciones o demostraciones físicas por parte del docente.

Estas experiencias resaltan la necesidad de abordar la salud emocional como un componente crucial en la formación docente

(González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019; Hagenauer y Volet, 2014). La gestión consciente de las emociones no sólo afecta al bienestar personal, sino que también modela la calidad de la enseñanza y la interacción con el alumnado (Fried et al., 2015; Hagenauer y Volet, 2014). Este análisis proporciona una visión esclarecedora de la compleja intersección entre las emociones y la salud/energía, destacando la importancia de abordar integralmente la dimensión emocional en la formación de educadoras y educadores físicos.

3.2. Las emociones y su relación con las interacciones sociales

La intrincada relación entre las emociones y las interacciones sociales emerge como un componente fundamental en el ámbito educativo, especialmente para el futuro profesorado de EF (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019). Más allá de la actividad verbal, los sutiles movimientos corporales acompañan nuestras expresiones y se entrelazan con las emociones, configurando la comunicación de manera integral. Así, las emociones se entremezclan con las interacciones sociales y moldean su sentido de seguridad ontológica.

En este sentido, la aprehensión de los sentimientos, la base de las emociones, surge en los encuentros con los demás, donde gestos no verbales, toques y reflejos de expresión configuran las primeras experiencias (Hagenauer y Volet, 2014; Timoštšuk y Ugaste, 2012). La interacción física contribuye a la formación de una orientación "interior-exterior", generando un sentido de sí mismo y de límites emocionales derivados de la respuesta o falta de respuesta de los demás. Así, las metáforas como "me siento vulnerable" o "me siento rodeado de afecto" que los estudiantes reflejan en sus diarios corporales ilustran la descripción de sentimientos en términos de la orientación corporal en el espacio, como en el caso del equilibrio emocional expresado con "me siento en una situación estable".

En contraste, las experiencias de enfrentamiento, resistencia, sumisión, lesión o pérdida de subjetividad representan diferentes formas de sentirse empoderado o desapoderado (González-Calvo, Varea, y Martínez Álvarez, 2019). Los testimonios de los futuros maestros y maestras revelan la complejidad de estas interacciones emocionales en su entorno educativo. Desde la tranquilidad de la familiaridad hasta el temor ante lo desconocido, las emociones desempeñan un papel crucial en la configuración de la percepción de la persona sobre sí misma y su

entorno, afectando su capacidad para enseñar y relacionarse con los demás (Sutton y Wheatley, 2003).

Llegaba con la tranquilidad de conocer a varios maestros del colegio, ya que estudié allí durante toda la Primaria. Esta situación ayuda a calmar los nervios, me hace sentir más segura, más confiada. (Marina, Semana 1)

Lo peor de toda esta espera es la incertidumbre: no saber cómo será mi tutor, quiénes serán mis alumnos, qué tal funciona el centro [...] Esto me hace sentirme desorientada, perdida. (Celia, Semana 1)

Vienen todos los niños de golpe, me abrazan. Me siento atosigado, limitado, paralizado, sin saber bien qué hacer. Mis emociones, en ese momento, son de confusión, de incomodidad [...] y por momentos quiero que la tierra me trague. (Gonzalo, Semana 2)

Un detalle que me sorprendió mucho fue el hecho de que, uno de los niños que no quiso jugar el día anterior, se aproximó mucho a mí, me cogía de la mano para transmitirme su cariño. Podríamos decir que era su forma de pedirme perdón por cómo había actuado el día anterior, pero aquí también entraba yo en otro dilema que no encajaba con mis principios y me hacía sentir incómoda: hasta qué punto está bien ese cariño dentro de una sesión, porque estábamos y seguíamos en clase. (Marlene, semana 6)

[El último día, cuando voy a entrar en su clase] abro la puerta y veo como todos están con sus dibujos en alto y una gran pancarta y gritan “¡Sorpresaaa!” Una enorme sonrisa me sale en la cara, mis manos me tiemblan, la voz se me entrecorta y mis ojos se humedecen. ¡Qué satisfacción ser maestro! [...] La docencia es un trabajo el cual en muchos momentos debes de hacer que tus emociones no se manifiesten lo suficiente o por lo menos no se vean. Debemos tener mucho control sobre toda nuestra expresión corporal en muchos momentos, pues ésta puede llevar a diversas situaciones en el comportamiento de los niños. Pero hay situaciones en las que no podemos ni debemos reprimir estas emociones pues queremos y debemos manifestarlas. La satisfacción y alegría en este caso tenían que salir y así fue. Todo el cariño que los niños le dan a un maestro el día que se va no puede describirse. Cada uno a su forma, pero de todos te puedes llevar un pequeño aprendizaje. (Diego, semana 12)

Como vemos, resulta importante reconocer y comprender la relación entre las emociones y las interacciones sociales en el proceso de formación de maestras y maestros de EF (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019). Las experiencias iniciales en los entornos educativos impactan profundamente en el bienestar emocional del futuro

profesorado, influyendo en su disposición hacia la enseñanza y la gestión de las relaciones en el aula. La atención a las señales emocionales, tanto propias como de los demás, se revela como una habilidad esencial que puede enriquecer la práctica pedagógica y fomentar un ambiente educativo positivo (Wrench y Garrett, 2015).

3.3. Emociones ‘encarnadas’

El vínculo intrínseco entre las emociones y las expresiones corporales en la enseñanza se manifiesta de manera evidente en el testimonio de los futuros maestros y maestras de EF durante su periodo de prácticas. Las experiencias compartidas revelan el modo en que las tensiones emocionales se traducen directamente en manifestaciones físicas, desde temblores y aceleraciones cardíacas hasta movimientos involuntarios. Este fenómeno subraya la importancia de entender la conexión profunda entre lo emocional y lo físico en el contexto educativo, donde la comunicación no verbal desempeña un papel esencial. Este análisis detallado de las emociones encarnadas proporciona una visión valiosa de la complejidad de la enseñanza y resalta la necesidad de una preparación integral para los educadores físicos en formación.

Ha sido mi primera intervención y lo he pasado mal. La voz me temblaba, sentía un nudo en la garganta que me impedía hablar con fluidez. Tragaba saliva continuamente para poder articular palabra. (Silvia, Semana 3)

Cada vez que tengo que intervenir, aunque sean intervenciones esporádicas, siento que el corazón se me acelera. La frecuencia cardíaca se me dispara, aumento el tono y la velocidad de la voz y noto cómo se me embota la cabeza. (Gonzalo, Semana 2)

Han repartido un papel sobre que hay una epidemia de piojos en el centro. Ha sido leerlo y empezar a picarme la cabeza en ese mismo instante. ¿Sería un picor real, o sería fruto de la sugestión? Algo parecido me pasa con las clases: estoy tranquila pero, en cuanto algo se sale de lo que considero normal, mi cuerpo lo refleja en forma de tics: movimientos espontáneos, gestos con los labios... (Carolina, Semana 4).

Las emociones encarnadas cobran una especial importancia tanto al inicio como al final del periodo de prácticas. Se podría decir que estos dos momentos son los más plenos emocionalmente.

Es el último día. Casi no soy capaz de articular palabra, noto una mano que me agarra fuerte las cuerdas vocales y no me deja hablar. Mi corazón se acelera, estoy nerviosa, triste y alegre, apenada y feliz, todo al mismo tiempo, todo revuelto. (Sara, Semana 12)

Sólo quedan dos semanas de clase. Me pone triste cada vez que los niños me dicen que no me vaya, que siga durante todo el curso. Me duele el pecho cuando lo dicen, porque sé que no es posible y también porque intuyo que, en un par de meses, todo habrá vuelto a la normalidad y seguramente pase a ser un recuerdo lejano. (Lucas, Semana 10)

La conexión directa entre las emociones y las expresiones corporales se manifiesta claramente en las vivencias de las educadoras y educadores en formación, en particular en los inicios. Las emociones como la ansiedad y la incertidumbre hallan su eco en las respuestas físicas, como el temblor de la voz y gestos involuntarios, como describen los estudiantes en sus testimonios. Este enlace profundo no sólo ilustra la complejidad inherente a la labor docente, sino que también subraya la importancia de abordar la dimensión emocional durante la formación inicial de educadoras y educadores físicos. Al examinar cómo estas "emociones encarnadas" adquieren particular relevancia al inicio y cierre del periodo de prácticas, emerge la necesidad de una atención continua a la salud emocional a lo largo de la carrera docente (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019).

3.4. Máscaras emocionales

Las emociones varían cultural y socialmente en su significado y expresión subjetivos. Son construcciones sociales y culturales (Shilling, 1997) a las que podemos hacer frente enmascarando o protegiendo nuestros estados de ánimo.

He sabido el resultado de una nota y no es todo lo buena que tendría que ser. El enfado es notable en mí. Por dentro, noto una gran rabia, siento la tensión en los hombros, en los músculos de la cara y, sobre todo, en la mandíbula. Sin embargo, en clase intento que los alumnos no noten que

estoy enfadado; ellos no tienen la culpa [...] Basta con fingir que estás bien para que ellos crean que estás bien. (Marcos, Semana 8)

De los consejos que más veces he escuchado está el de “no dejes que te pierdan el respeto”. Así que, desde el principio, guardo las distancias, no me muestro emocional, no soy cercana. No me gusta ser así; realmente me tengo por alguien cariñosa, cercana, alguien a quien le gusta tratar con niños... No sé hasta cuándo he de fingir este distanciamiento emocional. (María, Semana 2)

Las emociones son fenómenos profundamente influenciados por el contexto cultural y social, manifestándose de maneras diversas (Olson et al., 2017; Zembylas, 2003, 2012). Este fenómeno se convierte en un reto para las personas, quienes a menudo recurren a enmascararlas para adaptarse a las expectativas sociales (Hagenauer y Volet, 2014; Sutton y Wheatley, 2003). Así, testimonios como el de Marcos reflejan cómo, a pesar de experimentar ira y frustración, se esfuerza por ocultar estas emociones a sus estudiantes, reconociendo la importancia de mantener una imagen positiva como educador. De manera similar, María, al adoptar una actitud seria y distante, confiesa transmitir enojo a sus alumnos como estrategia disciplinaria. Estas tácticas revelan una compleja dinámica entre la autenticidad emocional y la necesidad de cumplir con ciertos roles profesionales. En última instancia, el texto resalta el modo en que los futuros maestros y maestras, conscientes de sus emociones, a menudo recurren a máscaras emocionales para gestionar las expectativas y dinámicas sociales en el entorno educativo (Yan et al., 2013). Estas estrategias no sólo revelan la presión social que enfrenta el profesorado, sino que también subrayan la importancia de explorar en profundidad la relación entre las emociones genuinas y las representadas en el ámbito educativo (Sutton y Wheatley, 2003; Timoštšuk y Ugaste, 2012).

3.5. El estatus de ‘maestro en prácticas’ como condicionante de las emociones corporales

Las emociones humanas están centralmente relacionadas con la comunicación reflexiva monitoreada; es el lenguaje, el habla y el pensamiento lo que constituye predominantemente las asociaciones emocionales con los demás (O’Connor, 2008; Zembylas, 2003). Ser humano significaba estar sujeto a tensiones recurrentes entre los apetitos

sensoriales y sensoriales individuales y las demandas colectivas intelectuales y racionales (Damasio, 1994):

Tengo seguridad en mí misma, creo que puedo hacer un buen papel como maestra. Pero esta seguridad se desvanece a la hora de poner en práctica las actividades. Sé que soy la maestra en prácticas y, quizá por eso, noto que tengo menos autoridad, que los alumnos me hacen menos caso que a su tutor. (Ana, Semana 3)

Me siento cómodo en mi papel de maestro en prácticas. Pero hay momentos en los que me recuerdan que soy, precisamente, eso: maestro en prácticas. Ahí soy consciente de que estoy de paso, de que quizá no sea tan importante como los demás compañeros, y siento impotencia y algo de rabia. (Gonzalo, Semana 4)

Siento un gran vacío porque no termino de encontrar alguien con quien hablar y congeniar. Veo que en el centro hay un buen ambiente educativo, pero me siento dejado de lado, probablemente por el hecho de ser el maestro en prácticas. (Martín, Semana 4)

Entre clase y clase he entrado en la sala de profesores, donde había una reunión informal. Todo el mundo se ha girado a mirarme y la directora me ha dicho que, por favor, saliera de la sala. Me he sentido muy mal, tenía mucha vergüenza, la cara encendida y el corazón dando vuelcos en el pecho. Temo haber hecho el ridículo como maestra en prácticas que soy. (Marta, Semana 3)

Cada día siento que los alumnos me tratan más como a una maestra de verdad, no como a una alumna en prácticas [...] Me produce mucha satisfacción y alegría, me hace sentir plena. (Elena, Semana 6)

Todo este tiempo he estado moviéndome entre dos roles: el de alumno y el de maestro. No se pueden separar y, quizá por eso, cada día he sentido nervios, tensión, incertidumbre [...] sin pasar nunca del todo al lado del maestro confiado y pleno. (Miguel, Semana 9)

Un estatus social extremadamente débil, como el que puede caracterizar a las maestras y maestros en periodo de prácticas, aumenta la probabilidad de experimentar una emotividad desagradable o un modo emocional de ser. Por tanto, parece necesario afrontar y dar respuesta a la mayor vulnerabilidad a los estados emocionales negativos en su periodo de transición de alumnas y alumnos a docentes (González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019).

COMENTARIOS FINALES

El presente estudio se ha centrado en profundizar y explorar las emociones de los futuros maestros y maestras de EF durante su Prácticum, examinando qué papel desempeñan y cómo se manifiestan a nivel corporal. Para ello, nos hemos centrado en cinco categorías: (a) relaciones entre la salud, la energía y vitalidad y las emociones del docente; (b) relaciones entre las emociones y las interacciones sociales; (c) emociones ‘encarnadas’; (d) máscaras emocionales; y (e) el ‘estatus del maestro en prácticas’ como condicionante de las emociones corporales.

Con respecto a los métodos utilizados, los diarios corporales demostraron ser una buena herramienta para ayudar al futuro profesorado a reflexionar sobre sus experiencias y vivencias en su primer acercamiento a la profesión, siendo una herramienta efectiva para reflexionar sobre sus subjetividades corporales como futuros maestros y maestras de EF (González-Calvo, Varea, y Martínez Álvarez, 2019).

En todos los relatos analizados, se ha observado cómo las emociones desempeñan un papel muy importante en la formación inicial de las futuras y futuros docentes de EF, siendo más evidente durante su periodo de prácticas. Estas emociones impactan significativamente en su preparación para la enseñanza, manifestándose en expresiones de excitación, fervor, agitación, pasión, entusiasmo, decepción, entre otras.

Los resultados de este estudio ofrecen ideas valiosas sobre cómo y por qué las emociones resultan determinantes en la construcción de la identidad profesional de las futuras y futuros docentes de EF.

En el contexto de las prácticas en centros escolares, los estudiantes a menudo describen experiencias corporales que reflejan tanto la emoción como la aprensión a medida que se acerca el momento de unirse a su lugar de prácticas. Este acercamiento inminente implica una intensa vivencia corporal (Martínez Álvarez y González-Calvo, 2016). Estas respuestas emocionales se desencadenan al encontrarse (o simplemente al imaginarse) en situaciones específicas, al interactuar con personas, al enfrentar miedos o al confirmar sus ilusiones. Estas emociones no emanan únicamente de la reflexividad, sino también de las sensaciones corporales sentidas (Kosma, 2022). Las emociones son corpóreas, y tomar consciencia de ellas ayuda a los futuros docentes a expresar mejor lo que sienten y a incorporar elementos corporales en la expresión

(González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019; O'Connor, 2008; Sutton y Wheatley, 2003; Zembylas, 2003).

Algunos estudios sugieren que los estados emocionales influyen significativamente en los procesos cognitivos y están estrechamente relacionados con la corporalidad (e.g. González-Calvo, Varea, y Martínez-Álvarez, 2019; Illouz, Gilon, y Shachak, 2014; Olson et al., 2017). En el comienzo de la carrera profesional, las emociones fluctúan intensamente, pero existen otros hitos en su carrera profesional donde experimentarán síntomas similares o idénticos. Dentro del ámbito educativo, se destaca el papel crucial que desempeñan las emociones en la construcción de la subjetividad del educador y educadora, en las prácticas pedagógicas adoptadas y en la realidad de su enseñanza (González-Calvo y Arias-Carballal, 2017; Zembylas, 2004; Zembylas y Papamichael, 2017).

A lo largo de este artículo, hemos evidenciado que la enseñanza de EF implica dimensiones físicas, intelectuales, sociales y emocionales. Los relatos aquí expuestos se centran en explicar la influencia de estados de ánimo, emociones y sentimientos en lo corporal: nervios e inseguridades se manifiestan en forma de tics (morderse el labio, gesticular continuamente, nervios en el estómago, sensación de desconcierto sobre qué hacer o dónde poner las manos, entre otros). Asimismo, los relatos ponen de manifiesto el modo en que las emociones parecen intensificarse durante el periodo de prácticas y al enfrentarse a los primeros dilemas profesionales. La capacidad de tomar consciencia de sus emociones e identificar formas incorporadas –encarnadas– de las mismas puede ser catártica y ayudar a los futuros maestros y maestras a una mejor práctica pedagógica (Kosma, 2022; Kosma y Buchanan, 2018).

En consecuencia, consideramos esencial otorgar espacio a las emociones, afectos, sentimientos e inseguridades incorporados al cuerpo, los cuales condicionan la práctica pedagógica, especialmente en un periodo tan emocionalmente intenso como el Prácticum. Este momento puede ser determinante en la configuración de la subjetividad corporal del futuro profesorado, ya que experimentan diversas situaciones corporales donde la relación cuerpo-emoción es inevitable. Consideramos que el modo en que el profesorado desarrolle esta conexión entre cuerpo y emoción influirá en su capacidad para crear ambientes de aula cargados de emociones y sentimientos apropiados y,

así, estar mejor preparados para generar oportunidades equitativas para todos (González-Calvo, Varea, y Martínez-Alvarez, 2019).

Los formadores de docentes debemos ser capaces de preparar al futuro profesorado de EF para comprender y prestar atención a sus emociones. En particular, los formadores deberían enfocarse más en las emociones y su reflejo en el cuerpo, para que los docentes puedan interpretar las diferentes situaciones pedagógicas y determinar qué acciones o palabras son apropiadas. Enseñar a las futuras maestras y maestros a reconocer y comprender las emociones vinculadas a la profesión docente, y cómo éstas se manifiestan en el cuerpo, es una dimensión integral, como confirma nuestra investigación, en la vida de los educadores, hombres y mujeres. Este conocimiento puede potenciar la mejora de su práctica pedagógica (Hargreaves, 2005; Kosma, 2022; Zembylas y Papamichael, 2017), contribuir a contrarrestar los posibles efectos perjudiciales de una gestión emocional deficiente en su salud y bienestar (Timoštšuk y Ugaste, 2012) y, por ende, reconocer e identificar el papel crucial de las emociones en la enseñanza se convierte en un elemento esencial de su formación inicial que no puede dejarse al azar.

BIBLIOGRAFÍA

- Akkerman, Sanne F. y Meijer, Paulien C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013
- Barbalet, Jack (2006). Emotion. *Contexts*, 5(2), 51-53. DOI: 10.1525/ctx.2006.5.2.51
- Barrett, Lisa F. (2017). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*: Houghton Mifflin Harcourt.
- Clark, Candace (1990). Emotions and micropolitics in everyday life. En Theodore D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 305-333). Albany, NY: SUNY Press.
- Csordas, Thomas J. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chong, Sylvia, Low, Ee L. y Goh, Kim C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Damasio, Antonio R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Day, Christopher y Leitch, Ruth (2001). Teachers' and Teacher Educators' Lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Dowling, Fiona (2008). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247-266. DOI: 10.1080/13573320802200560
- Evans, John y Davies, Brian (2004). Pedagogy, symbolic control, identity and health. En John Evans, Brian Davies y Jan Wright (Eds.), *Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health* (pp. 3-18). New York: Routledge.
- Evans, John, Rich, Emma, Davies, Brian y Allwood, Rachel (2005). The embodiment of learning: What the sociology of education doesn't say about 'risk' in going to school. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 129-148. DOI:10.1080/09620210500200136
- Fitzpatrick, Katie (2013). *Critical pedagogy, physical education and urban schooling*. New York: Peter Lang.
- Fried, Leanne, Mansfield, Caroline y Dobozy, Eva (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- González-Calvo, Gustavo y Arias-Carballal, Marta (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709.
- González-Calvo, Gustavo y Martínez Álvarez, Lucio (2018). Los Diarios Corporales Docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 185-204.
- González-Calvo, Gustavo, Varea, Valeria y Martínez-Álvarez, Lucio (2019). 'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers'

emotions. *Sport, Education and Society*, 25(5), 543-555. DOI: 10.1080/13573322.2019.1620202

González-Calvo, Gustavo, Varea, Valeria y Martínez Álvarez, Lucio (2019). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 24(2), 158-167. DOI: 10.1080/13573322.2017.1331426

Hagenauer, Gerda y Volet, Simone (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262.

Hargreaves, Andy (1998). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. H. Hopkins (Eds.), (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: Teachers perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

Hargreaves, Andy (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.007

Hart, Susan (2000). *Thinking through teaching*. Routledge.

Hayes, Denis (2003). Emotional preparation for teaching: A case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7(2), 153-171.

Illouz, Eva, Gilon, Daniel y Shachak, Mattan (2014). Emotions and cultural theory. En Jan E. Stets y Jonathan H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions: Volume II* (pp. 221-244). Dordrecht: Springer.

Irazu Garitaonandia, Leire y Campillo Soto, Álvaro (2024). La conexión cuerpo, mente y emociones, y su relación con la salud y enfermedad. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 4(2), 85-96. DOI: 10.1344/joned.v4i1.44240

Jimenez Muñoz, Jorge A., Rossi, Fernanda y Gaitán Riveros, Carlos (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes aportes a la formación docente en Educación Física. *Movimento*, 23(2), 587-600.

- Kemper, Theodore D. (1981). Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions. *American journal of sociology*, 87(2), 336-362.
- Korthagen, Fred (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Kosma, Maria (2022). Breaking Away from Dualisms: Exercise Habitus and Reflexivity are Embodied. *Int J Appl Sports Sci*, 34(1), 35-49. DOI: 10.24985/ijass.2022.34.1.35
- Kosma, Maria y Buchanan, David R. (2018). “Connect,” Log It, Track It, Go! Techné—Not Technology—and Embodiment to Achieve Phronesis in Exercise Promotion. *Quest*, 70(1), 100-113. DOI: 10.1080/00336297.2017.1355818
- Martínez Álvarez, Lucio y González-Calvo, Gustavo (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-275.
- O’Connor, Kate E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.008
- Olson, Rebecca E., McKenzie, Jordan J., y Patulny, Roger (2017). The sociology of emotions: A meta-reflexive review of a theoretical tradition in flux. *Journal of Sociology*, 53(4), 800-818. DOI: 10.1177/1440783317744112
- Shapiro, Shawna (2009). Revisiting the teachers’ lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1-6.
- Shilling, Chris (1997). Emotions, embodiment and the sensation of society. *The Sociological Review*, 45(2), 195-219. DOI: 10.1111/1467-954X.00061
- Shilling, Chris (2007). Sociology and the Body: Classical Traditions and New Agendas. *The Sociological Review*, 55(1_suppl), 1-18. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2007.00689.x

- Spittle, Michael y Spittle, Sarna (2016). Content of curriculum in physical education teacher education: Expectations of undergraduate physical education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 257-273. DOI: 10.1080/1359866X.2015.1080813
- Stylianou, Michalis, Kulinna, Pamela, Cothran, Donetta y Kwon, Ja Y. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 22-45.
- Sutton, Rosemary E. y Wheatley, Karl F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Timoštšuk, Inge y Ugaste, Aino (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433. DOI: 10.1080/02619768.2012.662637
- Turner, Jonathan H. (2000). *On the origins of human emotions: A sociological inquiry into the evolution of human affect*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Turner, Jonathan H. (2009). The Sociology of Emotions: Basic Theoretical Arguments. *Emotion Review*, 1(4), 340-354.
- Varea, Varea, González Calvo, Gustavo y Martínez Álvarez, Lucio (2018). Exploring Touch in Physical Education Practicum in a Touchy Latin Culture. *Societies*, 8(3), 1-13.
- Wrench, Alison y Garrett, Robyne (2015). Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 212-227. DOI: 10.1080/13573322.2012.747434
- Yan, Elisabeth M., Evans, Ian M. y Harvey, Shane T. (2013). Observing Emotional Interactions Between Teachers and Students in Elementary School Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. DOI: 10.1080/02568543.2011.533115
- Yavuz, Mustafa (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649.

Zembylas, Michalinos (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

Zembylas, Michalinos (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. DOI: 10.1016/j.tate.2003.09.008

Zembylas, Michalinos (2012). Transnationalism, migration and emotions: implications for education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 163-179.

Zembylas, Michalinos, y Papamichael, Elena (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19. DOI: 10.1080/14675986.2017.1288448