

# Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional de profesor<sup>1</sup>

Francisco Hernando Gómez-Torres<sup>2</sup>  
Corporación Universitaria Minuto de Dios<sup>3</sup>  
fgomeztorres@yahoo.com

.....  
1 Artículo de investigación. Derivado de los trabajos de la Línea de investigación en Filosofía y Educación de la Licenciatura en Filosofía, UNIMINUTO. Además, es parte de los avances de un proyecto mayor en el que se explora la identidad profesional de los profesores en la educación secundaria.

2 Magíster en Psicología de la educación. Universidad de Barcelona. Candidato a Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona.

3 Profesor de la Licenciatura en Filosofía. Coordinador de la línea de investigación en Filosofía y Educación.

## Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional de profesor

### Resumen

En este artículo hacemos una descripción de las relaciones entre las emociones, los sentimientos y la identidad profesional del profesor en la educación secundaria y de las que existen entre las emociones y los factores contextuales que pueden afectar la percepción del docente sobre su práctica. Se inicia con una revisión teórica y exploración a los enfoques recientes presentando los aspectos centrales y esbozando una propuesta para su aproximación, cerrando con una breve descripción de las perspectivas y hallazgos relevantes de las investigaciones que han indagado por las relaciones propuestas.

**Palabras clave:** Emociones, sentimientos, identidad profesional del profesor, condiciones del contexto.

## The feelings and emotions in the professional identity of teacher

### Abstract

This paper presents a description of the relationships between emotions, feelings, and professional identity of teachers in secondary education. Likewise, it shows the relationship exists between emotions and contextual factors that may affect a teacher's perception on his or her practice. It parts from a theoretical review and a study of recent approaches in order to present the main aspects and figure out a proposal for the approach. It concludes with a brief description of the views and relevant research findings that have been investigated for the proposed relations.

**Key words:** Emotions, feelings, teacher professional identity, conditions context.

## Os sentimentos e as emoções na identidade profissional do docente

### Resumo

Neste artigo, fazemos uma descrição das relações entre as emoções, os sentimentos e a identidade profissional do docente na educação secundária, e das relações que existem entre as emoções e os fatores contextuais que podem afetar a percepção do docente sobre sua prática. Partimos de uma revisão teórica e exploração das abordagens recentes, apresentando os aspectos centrais e esboçando uma proposta para a aproximação, e fechamos com uma breve descrição das perspectivas e achados relevantes das pesquisas sobre as relações propostas.

**Palavras chave:** emoções, sentimentos, identidade profissional do docente, condições do contexto.

## Introducción

En desarrollo de una investigación sobre la relación entre la identidad profesional del profesor en la educación secundaria y las condiciones del contexto educativo que afectan la manera en que se manifiesta, hemos encontrado que las emociones se referencian como un componente identitario influyente en la percepción que tienen los profesores sobre sí mismos, que puede tener efecto en la motivación y el compromiso con el ejercicio profesional, por consiguiente, en la forma como se percibe y despliega el yo profesional en la práctica.

Además de lo expresado y asumiendo que el trabajo profesional del profesor es demandante desde el punto de vista emocional, decidimos emprender una revisión de estudios con relación a este tópico, pretendiendo identificar la relación entre las emociones y la identidad profesional del profesor, y la que existe entre las emociones y los factores contextuales que pueden afectar la percepción del docente sobre su actividad.

La actividad profesional del maestro es altamente demandante puesto que implica un compromiso emocional para lograr cautivar, motivar y acercar a sus estudiantes a los objetivos de formación. Dice Day (2006) que los maestros empeñan su yo personal y profesional en sus puestos de trabajo, en razón de que deben ser capaces de generar un repertorio emocional subyacente, necesario para mantener a diario y durante toda su carrera una enseñanza entusiasta y de calidad, a pesar de las condiciones en que se desarrolla la docencia, que no siempre son las mejores. A continuación, miraremos los aspectos centrales explorados, comenzando por la relación entre emoción e identidad.

### Emociones e identidad

Varios estudios están de acuerdo en que las emociones se vinculan con la identidad profesional del profesor, (Schütz y Lee, 2014; Zembylas, 2003; O'Connor, 2008; Lasky, 2005; Reio, 2005; Van Veen y Lasky, 2005; Van Veen y Slegers, 2006; Shapiro, 2010; Kimura, 2010; Zembylas, 2003) y se enlazan de diferentes maneras. En primer lugar, dando sentido a las situaciones y demandas de un contexto educativo. Segundo, tiene que ver con la activación, curso y permanencia en la actividad profesional, es decir, con la motivación hacia el trabajo y tercero, según se afecte el profesor, puede actuar como dispositivo para el cambio.

En cuanto al primer aspecto, las emociones se relacionan con la percepción personal y los juicios del profesor al interpretar las demandas de un contexto educativo (O'Connor, 2008; Lasky, 2005) proporcionando una valoración que

califica las experiencias vividas en el ejercicio de la profesión, por ejemplo, el ambiente cultural de una institución facilita determinadas formas de experiencia emocional que el profesor puede percibir con agrado o desagrado (Hargreaves, 2000). De esta manera, podemos decir que las emociones influyen en el significado asignado a las situaciones concretas (Shapiro, 2010; Van Veen, Slegers y Van de Veen, 2005; Van Veen, y Slegers, 2006; Lazarus, 1991) con lo que pueden afectarse las decisiones sobre la actuación y la orientación del yo profesional hacia esas futuras actuaciones en determinado contexto.

En cuanto el segundo aspecto, en tanto percepción de sí mismo (Shapiro, 2010) y de la situación que permite calificar la actividad profesional (Kimura, 2010), las emociones se relacionan con el impulso del profesor hacia metas o fines determinados, incidiendo en su capacidad para dirigir y mantener el compromiso con la labor.

En cuanto al tercer aspecto, las emociones pueden considerarse dispositivos para el cambio (Reio, 2005; Darby, 2008) o para limitarlo (Zembylas, 2003) por lo que son determinantes en la medición del impacto que tiene la actividad profesional, propiciando o no, transformaciones en la práctica.

Ante determinadas situaciones, la experiencia emocional puede ser un indicador de la necesidad de transformar las prácticas, sobre todo si las vivencias son frustrantes o si se mantienen y el desarrollo de la docencia cae en un estado de confort, tal vez por ello muchos profesores replican año tras año sus métodos y clases. Entendida así la importancia de estudiar las emociones, nos encaminamos ahora a abordar las perspectivas teóricas que actualmente dan línea al estudio de las emociones. En la actualidad, los diferentes enfoques que estudian la vida emocional de las personas se inclinan hacia perspectivas que van más allá de la manifestación biológica de la afectividad. Estas tendencias se caracterizan por reconocer el papel que tiene la interacción entre las personas y el marco contextual en el que se dan (Hargreaves, 2000). Por otro lado, que las emociones impactan en el desarrollo y la actividad profesional del profesor en la medida que se conectan con la cognición, los pensamientos, los juicios y las creencias, (Reio, 2005; Van Veen y Lasky, 2005), por lo tanto, con las decisiones. En este sentido, encontramos que estos enfoques teóricos se vinculan, unos, a la vida social y contextual, y otros, a la vida subjetiva y privada. Al menos encontramos cuatro enfoques o perspectivas teóricas.

La perspectiva de carácter postestructural (Zembylas, 2003) saca las emociones de la vida privada, las ubica en el escenario de las relaciones entre las personas, por lo que adquieren sentido en el espacio de la interacción humana y se condicionan por la vida institucional. Esta perspectiva se aleja de una posición esencialista biológica y enfatiza que las emociones son estados producidos por las circunstancias que enfrentan las personas en su diario vivir e incluso como imposiciones de la estructura social y el sistema. Se considera que el papel de la cultura es determinante en la construcción de las emociones: el poder, la ideología y el lenguaje dan lugar a discursos emocionales. Consideramos que los contextos se encargan de regular cómo deben sentir y expresar las emociones los profesores.

Por otro lado, desde el socioconstruccionismo, Hergreaves (2000) entiende las emociones no como la expresión de estados individuales, sino como el sentido que adquiere el entramado de las interacciones y relaciones humanas en el contexto de la institución. En este enfoque se habla de una “vida emocional” o una “política emocional” de la institución escolar, por lo que en las instituciones educativas se promueven dinámicas emocionales que establecen el sentido que cobran las experiencias en un contexto. En esta misma línea, Schmidt (2000) define la emoción como una construcción social, considera que las emociones existen entre la gente y no al interior de ellas, emergen por el efecto contingente de las influencias sociales, enfocándose en la identificación de aspectos satisfactorios e insatisfactorios, porque su análisis permite apreciar cuáles factores contingentes son los que en realidad movilizan emocionalmente al profesor y pueden ser intervenidos.

Otra manera de definir las emociones se consolida a través de los trabajos de Darby (2008), Lasky (2005), Kelchtermans (2005) y Reio (2005) que se ubican en una perspectiva sociocultural. Este enfoque se aproxima más a los aspectos subjetivos de la vivencia emocional, ya que el desarrollo humano, incluyendo las emociones, se produce en dos planos, primero el plano social y luego el psicológico. En estos trabajos se examina la naturaleza individual de las emociones, pero se da prioridad a los contextos sociales y las herramientas culturales que dan forma a las mismas. Las emociones se entienden como estados cambiantes y fluctuantes que experimentan las personas, en la medida que participan en un contexto y reflexionan sobre sus vivencias (Lasky, 2005). Según Kelchtermans (2005), las emociones no se pueden separar de las fuerzas sociales y culturales que ayudan a formarlas y que a su vez se forman por ellas. Las reacciones emocionales de cada profesor están íntimamente ligadas a la visión que tienen de sí mismos y de los demás, no son fenómenos meramente intrapersonales, son entendidos como experiencias que resultan del arraigo de los profesores y de las interacciones con su entorno profesional, revelan lo que tiene sentido, y lo que está en juego para ellos.

Otro grupo de trabajos se ubica en el enfoque sociocognitivo. Se trata de una perspectiva que enfatiza los procesos cognitivo-afectivos que dimanar por la percepción y evaluación de las situaciones (Van Veen, Slegers y Van de Veen, 2005; Van Veen y Slegers 2006; Shapiro, 2010). Las emociones en esta perspectiva se pueden considerar como reacciones primarias, unas respuestas breves y rápidas que implican actividad fisiológica, pero se producen por la interacción entre el individuo y el entorno social y se definen como producto de la evaluación de los eventos ambientales relevantes según los objetivos del individuo (Lazarus, 1991; Van Veen, Slegers & Van de Veen 2005).

En esta línea, Sutton y Wheatley (2003), entiende las emociones como estados y procesos que ocurren en una red de subsistemas, refiriéndose así a la perspectiva multicomponencial de tipo cognitivo en que la emoción comienza con una valoración, se manifiesta como una experiencia subjetiva o estado mental privado, cuyas evidencias

se expresan en cambios fisiológicos o expresiones no verbales, y finalmente, llevan a determinadas tendencias de respuesta. En este sentido, las emociones predisponen la acción y están ligadas a procesos cognitivos que dan origen a sentimientos. Las emociones se convierten en un determinado tipo de sentimientos (Scott y Sutton 2009; Shapiro, 2010) lo que significa que en el proceso de evaluación hay una representación sobre el estado emocional, que se traduce en estado de ánimo. En este sentido, las emociones o estados emocionales se asumen como las experiencias primarias de las personas en relación con los acontecimientos vividos (Sutton y Wheatley, 2003). Por su parte, los sentimientos se relacionan con el significado otorgado a una manifestación emocional que se ha consensuado culturalmente y experimentan las personas que comparten marcos de referencia según sus roles y creencias, en otras palabras identidades (Damasio 1996; Zembylas, 2003), de alguna manera, el sentimiento se traduce en una representación de un estado emocional.

Para investigar las emociones en la docencia desde el foco identitario, nos ubicamos en la última perspectiva mencionada, la sociocognitiva, porque nos permite hacer distinciones entre emociones y sentimientos, en lo cual profundizaremos ahora. Consideramos que la emoción es en principio una respuesta, un flujo de sensaciones con una correlación biológica que se experimenta de diferentes maneras y que posteriormente dependiendo de un espacio y tiempo definidos, pueden ser explicados y comentados como sentimientos. Esta distinción es cercana a lo que expresa Damasio (1994), para quien la emoción es una reacción orgánica frente a estímulos exteriores y el sentimiento corresponde a la experiencia mental de la emoción, adquiere sentido en razón al significado que la persona da a las sensaciones experimentadas en una situación. Los sentimientos se entienden como una dimensión de la identidad, dado que impactan en las creencias y las decisiones del profesor, por ende sobre su acción.

Para estudiar los sentimientos del profesor en una perspectiva identitaria creemos que el abordaje se puede hacer según el profesor se ubique en el tiempo y en el espacio, en relación con su actividad profesional, asumiendo que la identidad es una representación autobiográfica formada por concepciones sobre el rol profesional, los sentimientos y sobre lo que supone enseñar y aprender (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). Como narración, la identidad es atemporal. En este sentido, los profesores se expresan de diferentes maneras y momentos sobre lo que han vivido profesionalmente. En un proceso de evocación de la experiencia, al narrar se accede a la redescipción de las emociones, es decir, a los sentimientos. Pero cuando analizamos lo que el profesor experimenta sobre la acción, en la práctica, en un tiempo y lugar muy precisos, por ejemplo, cuando dicta una clase, entonces, es cuando se despliega el yo profesional en la acción, estamos accediendo a sus emociones básicas experimentadas en relación con la situación específica en un contexto, son dos formas de describir la actividad profesional del profesor que pueden tener implicaciones, en cómo decide llevar a cabo la enseñanza y de lo cual no conocemos mucho.

En suma, lo que hacemos de esta manera es acceder a la diversidad de sentimientos y emociones que están vinculadas, por una parte, a la idea de ser profesor o identidad profesional, y por la otra, al quehacer del profesor, que se pueden manifestar como valoraciones de satisfacción o insatisfacción y como emociones positivas y negativas, es decir, como una categorización de las emociones relacionadas con la identidad profesional (Badía, Monereo y Meneses, 2011) que posteriormente pueden ser utilizadas como dispositivos para el cambio. Por otro lado, si bien hemos considerado que atendemos a la manera en que los profesores valoran su trabajo desde esta perspectiva: emociones positivas y negativas y de satisfacción e insatisfacción, también reconocemos que hay procesos que dan lugar a la aparición de las emociones, al respecto Badia, et al (2011), se refieren a tres dimensiones que pueden dar lugar a la aparición de cualquier emoción.

La primera, la dimensión relacional, se refiere a las relaciones entre la persona y el entorno, en esta dimensión, se vinculan los factores contextuales que suscitan determinadas emociones, algunas de ellas pueden ser negativas y otras positivas. La segunda, se refiere a la dimensión motivacional, definida por los estados de ánimo, resultado de las reacciones que tienen que ver con el manejo de objetivos, la agencia del profesor para el logro de las metas personales, que incluye aspectos que tienen que ver con la satisfacción o insatisfacción del profesor en desarrollo de su trabajo y la tercera, la dimensión cognitiva, relacionada con la idea que las emociones involucran conocimientos básicos y procesos evaluativos en relación con lo que pasa en una situación específica. Esta última perspectiva nos orienta para entender la relación entre factores del contexto educativo y emociones del profesor.

## Emociones y contexto educativo

Las relaciones entre la persona y el entorno hacen que las emociones se puedan vincular a diversas condiciones contextuales, por ejemplo, un profesor puede tener emociones positivas hacia determinados aspectos de la gestión escolar, pero negativas en relación con su salario. En este sentido, también las investigaciones se han esforzado por establecer diferencias. Un grupo de ellas las podemos ubicar en un marco estructuralista, es decir, se trata de investigaciones que ven la manifestación emocional como parte de la vida de las instituciones, no como vida privada del profesor, se dan por los objetivos que se comparten y por la pertenencia a grupos e instituciones específicas.

Hergreaves (2005) expresa que en la vida emocional del docente impacta la institución misma a través de sus mecanismos de gestión y poder. Destaca dos conceptos: *geografías emocionales* y *comprensión emocional*. El primero, se relaciona con los patrones espaciales y de las interacciones humanas en términos de cercanía o distancia que ayudan a configurar las emociones, mientras que la comprensión emocional, se refiere a la posibilidad de reconocer y usar las emociones que emergen como parte de la situación educativa.

Las geografías emocionales pueden favorecer o no la comprensión emocional mediante cinco formas de distancia o cercanía emocional. Geografías socioculturales: diferencias de cultura y clase que distancian o aproximan a profesores de otros grupos humanos. Geografías morales: distancia entre los propósitos del profesor y los de otros. Geografías profesionales: modos de actuación propios del profesor. Geografías políticas: las relaciones jerárquicas de poder y sus efectos. Geografías físicas: la factibilidad o no de cadenas de interacción entre profesores y otros por causa de la disposición de espacios y las relaciones. Mediante este modelo teórico el autor identifica factores como el plan de estudios fragmentado, la sobre carga de contenido, los horarios impuestos, el establecimiento de normas, y la organización de la vida en las aulas, como amenazas físicas y profesionales que hacen difícil lograr la comprensión emocional, en suma, los docentes se afectan por los cambios estructurales del currículo y la imposición que se da a través de la organización del sistema escolar en general.

Zembylas (2003) valora, desde su perspectiva, el papel de las reglas emocionales impuestas mediante arreglos políticos específicos de una situación educativa, por ende, el profesor debe ajustarse a determinadas reglas emocionales, es decir, es el contexto el que tiene pleno dominio sobre la vida emocional del profesor, así, si quiere ser eficiente como profesor, se debe dejar la vida emocional fuera del aula, en este sentido, son las estructuras de poder y el establecimiento de normas los factores preponderantes.

Lasky (2005) y Reio (2005) preocupados por la vulnerabilidad ante el cambio producido por efecto de las reformas educativas, suponen la incidencia de las políticas, las normas estatales y las orientaciones curriculares como factores decisivos. A partir de la noción de **vulnerabilidad** explican que una persona puede sentirse afectada por el control que pueda tener o no sobre los factores que inciden en una situación.

En esta misma línea de la reforma educativa, Van Veen y Slegers (2006) comentan que los profesores consideran estresantes nuevas demandas que involucran su práctica en el aula, tales como la incorporación de portafolios, las reacciones de los alumnos y de los compañeros de trabajo, la administración de la escuela y sus exigencias. Indican que las demandas de la interacción en una situación particular dan forma a diferentes emociones, en esta investigación incluso se aborda la perspectiva emocional, desde las dimensiones expuestas por Lázarus (2000).

Darby (2008), siguiendo la temática de las investigaciones enfocadas en el impacto de las reformas educativas, muestra emociones vinculadas a factores del desarrollo de la tarea, el uso o no de libros de texto, así como la relación con otros profesores, pero principalmente, el efecto de experiencias colaborativas que influyen en la transformación de la **autocomprensión profesional**. En el estudio analiza el significado emocional asignado a la relación entre factores como la situación socioeconómica de las escuelas y el impacto respecto a sus estudiantes, la administración, los colegas y

los padres. En este sentido, por ejemplo, muestra que las escuelas dependiendo de su nivel socioeconómico pueden generar diversas emociones positivas y negativas.

Shapiro (2010), en su reflexión sobre la experiencia emocional y la identidad docente, identifica que los factores más influyentes son la relación con los estudiantes, los colegas y los padres de familia asociados a significados tanto positivos como negativos. Kimura (2010), también en relación con la experiencia emocional en la docencia encuentra que la intensidad en que los profesores expresan emociones es resultado de diversas condiciones, incluyendo la cultura escolar, el perfil de los estudiantes y las condiciones del aula que incluyen las interacciones con los estudiantes.

Otro grupo de investigaciones se han interesado por comprender las relaciones entre variables del contexto y la satisfacción laboral del profesor. En el trabajo de Skaalvik y Skaalvik, (2011) se consideran seis dimensiones correlacionadas con el *agotamiento emocional* como indicador de la satisfacción laboral: la congruencia existente entre los valores personales e institucionales, el apoyo de los directivos, las relaciones con otros profesores y los padres de familia, la presión de tiempo y los problemas de disciplina. Las relaciones, en este sentido, se analizan a partir del concepto de disonancia y consonancia contextual de Rosenberg, referida al grado en que las personas comparten las normas, principios y valores propios de la escuela donde enseñan. El resultado de este estudio muestra que el sentido de pertenencia y la satisfacción laboral, se correlaciona con el sentimiento de los profesores sobre la consonancia entre los valores, el apoyo de los administrativos y las relaciones positivas con los compañeros y padres de familia. Mientras que el tiempo, la presión laboral y la disciplina escolar son factores que pronostican agotamiento emocional, entiende que el sentimiento de pertenencia y el cansancio emocional son predictores de la satisfacción en el trabajo.

Mahmood, Nudrat, Musaud, Nawaz y Haider, (2011), estudian la satisfacción laboral entendida como un conjunto de sentimientos favorables o desfavorables de los profesores hacia lo que hacen, en relación con las diferencias de género, en dos tipos de escuelas, rural y urbana; en este sentido la satisfacción puede estar influenciada por factores como las relaciones con el supervisor y la calidad del entorno físico. Encuentran que las mujeres experimentan mayor satisfacción que los hombres en el trabajo, sin encontrar evidencias que diferencien mayor o menor satisfacción en escuelas rurales o urbanas. Sin embargo, los profesores se encuentran menos satisfechos con las posibilidades de progreso, la compensación laboral y las relaciones con sus supervisores.

Finalmente, Naring, Vlerick y Van de Veen (2012), realizan un estudio enfocado en el *agotamiento emocional* de los profesores de secundaria, desde la perspectiva del trabajo emocional, a partir de la propuesta de Hochchild, revalorada por Brotheridge y Grandey (2002). El agotamiento se entiende como “desbordamiento” emocional y físico de los propios recursos por las exigencias emocionales del trabajo. Que

en este sentido se puede diferenciar entre labor emocional o las emociones que toca aparentar, según un tipo de trabajo, y el trabajo emocional o control sobre las emociones, que guarda relación con dos aspectos. Por una parte, los requerimientos emocionales del trabajo docente, como por ejemplo la necesidad de expresar y manejar emociones, verbigracia, ser sensible de acuerdo con condiciones especiales que exige la situación educativa. Por la otra, el tipo de emociones que son necesarias evocar, un esfuerzo que debe hacer el profesor para evidenciar emociones adecuadas de acuerdo con las condiciones. En el trabajo emocional se pueden dar dos tipos de acciones. Superficial, cuando se trata de modificar los aspectos visibles de las emociones, y profunda, cuando intenta influir sobre las emociones evocando esperadas u obligadas.

En síntesis, encuentran que en la predicción del agotamiento emocional, las exigencias emocionales del trabajo son más importantes que las estrategias individuales de trabajo emocional. En términos de factores, la interacción con otros y el trabajo con los alumnos plantean exigencias que indican la manera en que las variables contextuales tienen un peso más importante que las propias representaciones emocionales de la enseñanza. Diferentes factores del contexto educativo pueden afectar emocionalmente al profesor, las experiencias emocionales son permanentes en la enseñanza, dado que los factores están siempre en la organización y desarrollo de la compleja actividad docente. Nias (1996) señalaba que las emociones más extremas y negativas se refieren no tanto a problemas que surgen de las relaciones con los estudiantes, sino a dificultades y tensiones con compañeros, padres y la estructura educativa o al efecto de políticas educativas.

En otra línea se encuentran las investigaciones que se han interesado por analizar cómo impactan las condiciones y qué emociones generan, usualmente clasificadas en positivas y negativas. En términos de Lazarus (2000), la emoción como valoración cognitiva de las condiciones de un contexto y de los recursos de afrontamiento es el resultado de un proceso en el que las emociones positivas se relacionan con los progresos asociados a los objetivos personales, manifestándose emociones como agrado, gusto y complacencia, mientras que las negativas, a la dificultad para lograr dichos objetivos.

Así que las emociones positivas y negativas se asocian a la capacidad de afrontamiento personal ante diferentes circunstancias, Schmidth (2000) manifiesta que las emociones negativas emergen como sensaciones de impotencia del profesor frente a las situaciones o por rupturas en la comprensión emocional, así como por el desempeño de un rol que considera inadecuado en una institución escolar. Hargreaves (2000) indica que la interacción con los estudiantes en algunos casos es fuente de emociones negativas, cuando hay estereotipos por parte de los estudiantes con relación a su trabajo y de emociones positivas vinculadas a la etapa de vida del estudiante. En la revisión realizada por Sutton y Wheatley (2003) hay emociones positivas hacia la docencia como: bienestar, cariño, amor, cuidado por los estudiantes

y de malestar como frustración e ira. Van Veen, Slegers y Van de Ven, (2005), encuentran emociones positivas como entusiasmo y felicidad, y negativas como la ansiedad, ira, culpa y vergüenza.

Reio (2005) evidencia emociones como alegría, disfrute, sorpresa, tristeza y orgullo, aunque no diferencia claramente entre emociones positivas y negativas. Darby (2008) indica el miedo y el entusiasmo como manifestaciones emocionales ante las reformas educativas, antes y después respectivamente, de facilitar las condiciones para su implementación. Shapiro (2010) identifica emociones positivas como afecto y amor y negativas como ira, decepción, ansiedad y soledad y Kimura (2010) hace evidente en su investigación emociones negativas como ira, irritación, vergüenza y tristeza, y positivas como alegría, asombro y placer en la perspectiva de la labor emocional. En suma, las emociones aparecen expresadas en diferentes contextos dando lugar a través de la evaluación emocional de la situación a manifestaciones, que como lo expresaba Sutton (2003), pasan por el filtro de las experiencias subjetivas. De la misma manera, las emociones positivas y negativas, pueden afectar el desempeño docente al incidir sobre la motivación, el razonamiento, la memoria, la atención y la capacidad para resolver problemas (Sutton, 2003), de allí su relación con la satisfacción o insatisfacción en la labor.

Finalmente, también ha sido una preocupación el impacto de las emociones para facilitar el cambio en la práctica docente. Las emociones se consideran profundamente arraigadas y configuradas por la capacidad de la persona para definir y lograr sus propósitos, por sus relaciones con los demás y su carácter satisfactorio o insatisfactorio (Lasky, 2005). En este sentido, el interés ha recaído en comprender cómo las emociones del profesor influyen en su elección de estrategias de enseñanza (Hargreaves, 2000). Por ejemplo, los profesores pueden elegir estrategias de instrucción basados, en parte, en los efectos de estas estrategias en sus propias emociones, tal vez, obviando el cambio, dado que puede significar la aparición de incertidumbre o temores específicos sobre perder la seguridad que tiene mantener ciertas prácticas docentes repetitivas y reguladas.

En consecuencia de lo expuesto, se reconoce, como comentan Schmidt y Datnow (2005), que las emociones están influidas por las relaciones, los propósitos, la interacción social y por la manera en que las personas tratan de encontrar su lugar en la organización social particular de la escuela. Toda manifestación afectiva es, en sí, un significado atribuido a la situación que puede ser connotada positiva o negativamente. Se asume que en una situación educativa el docente asigna significados a los aspectos generales que confluyen en dicha situación que pueden estar relacionados con los estudiantes, la administración, los colegas, los padres, en fin con un marco contextual que tiene diferentes niveles en la interpretación del profesor. En este marco, puede experimentar y mencionar emociones positivas o negativas asociadas a factores que llegan incluso a impactar su identidad como profesor y generan los sentimientos de satisfacción o insatisfacción. Este impacto se

puede entender en dos niveles diferentes, uno se asocia con la percepción emocional propia de la identidad profesional, es decir, cómo se siente el profesor con el hecho de ser educador y pertenecer a un gremio que persigue unos objetivos particulares. El segundo, hace alusión a los factores que están asociados a la identidad en el momento de llevar a cabo la enseñanza, en situaciones particulares, esto supone factores que tienen impacto en las emociones del profesor cuando planea, ejecuta y evalúa durante su actividad.

Creemos que los factores que inciden emocionalmente sobre la práctica educativa pueden clasificarse atendiendo a lo expuesto por Lázarus, en relación con las dimensiones que originan una emoción, vinculadas a sentimientos de satisfacción e insatisfacción. De la misma manera, las experiencias en relación con un factor no se representarán igual entre profesores. Una reforma educativa puede ser una gran oportunidad para el cambio, en algunos casos, mientras que en otros tal vez sea fuente de grandes traumatismos que impactan negativamente en la identidad del profesor.

Consideramos las emociones una dimensión identitaria que puede aproximarnos a la manera en que los profesores experimentan la docencia. La actividad profesional no se desarrolló solo mediante la aplicación de unos conocimientos disciplinares específicos ajustados según unas didácticas. Como se puede ver en esta revisión, hay un número de condiciones importantes que influyen en las decisiones que toma el maestro cuando enfrenta las situaciones educativas y algunas, muchas de ellas, pueden impactar emocionalmente al profesor. Como componente de la identidad profesional, la emoción nos permite saber cuál es el sentido que el profesor asigna a su profesión, qué aspectos generan determinados afectos, así como también, los que generan antipatía e incluso molestia. Esto nos permite saber más sobre la ruta que puede seguirse para ayudar a la construcción y desarrollo identitario del profesor.

La emoción nos aproxima a la manera en que los profesores connotan las condiciones en que desarrolla la docencia, en el gusto que siente por su profesión y sobre todo el interés y la motivación por enfrentar la vida profesional y el cambio cuando este sea necesario.

## Referencias

- Brotheridge, C., A. Grandey. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives on "People work". *Journal of Vocational Behavior*. 60(1), 17-39.
- Badia, A., Monereo, C., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico cuando cambiar la estrategia no basta. *Revista Cultura y educación*. 21(3), 237-256.
- Badia, A., Monereo, C., Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. En Román, J., Carbonero, M. y Valdivieso, J. *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5647-5661). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Damasio, A., (1996). El error de Descartes. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*. 25, 1160-1172. Doi:10.1016/j.tate.2007.02.001
- Day, C., (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher education*. 16, 811-826
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher education*. 21, 967- 983. Doi:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*. 21, 95-1006. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. 5, 63-78.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher education*. 21, 899-916. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.
- Mahmood, A., Nudrat, S., Musaud, M., Nawaz, A., y Haider, N. Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*. 7(8), 203-209. Doi:10.5539/ass.v7n8p203
- Näring, G., Vlerick, P., Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*. 38(1), 63-72. Doi:10.1080/03055698.2011.567026
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*. 26(3), 293-306.

- O'Connor, K. (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
- Reio, G.T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*. 21, 985-993. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.008
- Schmidt, M (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*. 16, 877-842
- Schmidt, M, & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Educations*. 21, 949-965. Doi:10.1016/j.tate.2005.06.006
- Scott, C., y Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers a mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*. 3 (2), 151-171.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 26, 616-621. Doi:10.1016/j.tate.2009.09.009
- Schutz, P. A., y Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. En J. Martínez Agudo (Ed.), *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges*. Amsterdam & New York: Rodopi.
- Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. 27, 1029-1038. Doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Sutton, R.E., Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-355.
- Van Veen, K., Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*. 21, 895-898. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.002
- Van Veen, K., Slegers, P., Van de Ven P-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reform. *Teaching and Teacher Education*. 21, 917-934. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.004
- Van Veen, K., Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*. 38(1), 85-111. Doi:10.1080/00220270500109304
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teaching and Teacher Education*. 9(3), 213- 238. Doi 10 1080/13540600309378

Recibido: 22 abril 2014

Aceptado: 12 junio 2014

Cómo citar:

Gómez, F.H. (2015) Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional de profesor. *Praxis Pedagógica*, 16, 39-52.