

El contexto educativo y su relación con los sentimientos sobre la profesión y la docencia en profesores de la educación secundaria

Educational Context and its relation with the emotional state regarding the profession and teaching of high school teachers¹

Gómez Torres, Francisco Hernando

Francisco Hernando Gómez Torres (*)
fgomez@uniminuto.edu
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales
Universidad Católica de Manizales, Colombia
ISSN: 2539-5122
ISSN-e: 0121-067X
Periodicidad: Semestral
vol. 17, núm. 30, 2017
revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 08/06/2017
Aprobación: 12/02/2018

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983325001/>

Resumen: **Objetivo:** identificar los sentimientos y las condiciones asociadas a la profesión y la enseñanza en profesores de la educación secundaria. **Metodología:** se trabajó en el marco de la investigación fenomenográfica con 30 profesores; la información se obtuvo a partir de entrevista semiestructurada desarrollada en cuatro momentos y una observación de sesión de clase por profesor. **Hallazgos:** los resultados muestran que se encuentran sentimientos positivos y negativos vinculados a diez condiciones diferentes. **Conclusiones:** se pueden identificar las condiciones que producen satisfacción e insatisfacción de manera diferenciada, cuando se indaga sobre la docencia en general, en comparación con situaciones específicas de enseñanza, cuestión que permite comprender el lugar en el que ubica su afecto el profesor y trabajar en el sostenimiento o mejoramiento de las condiciones asociadas.

Palabras clave: docente de secundaria, enseñanza secundaria, sentimiento, contexto de aprendizaje.

Abstract: **Objective:** to identify the feelings and conditions associated with the profession and the teaching of high school teachers. **Methodology:** this study was carried out with 30 teachers under the frame of phenomenological research; the information was obtained from a semi-structured interview developed in four different moments along with an individual class observation. **Findings:** the results show that there are positive and negative feelings associated with ten different conditions. **Conclusions:** it is possible to identify the conditions that produce satisfaction and dissatisfaction in a differentiated way, when there are inquiries on the teaching in general compared with teaching specific situations, aspect that allows the understanding of the place the teacher gives to his care, and to work on the sustainability or enhancement of the associated conditions.

Keywords: high school teacher, high school teaching, feelings, learning context.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación fue impulsada por la necesidad de explorar y describir la manera en que los profesores manifiestan su afecto en relación con su actividad profesional en el contexto de la educación secundaria. Generalmente, los estudios sobre el perfil profesional de los profesores se ocupan de aspectos que involucran la enseñanza o el aprendizaje, en términos que contribuyan a la instrucción. En este caso, abogamos por la profundización en los sentimientos, rescatando el papel que tienen en relación con el desempeño profesional y su vínculo con condiciones contextuales.

El afecto se conecta con el trabajo docente al menos de tres maneras: por una parte, da sentido a las situaciones y demandas de un contexto educativo; por otra, se vincula con la activación, curso y permanencia en la actividad profesional, por ende, con el gusto, la motivación y satisfacción hacia el trabajo; y finalmente, según se afecte el profesor, puede actuar como dispositivo para el cambio.

En cuanto al primer aspecto, las emociones pueden influir en la percepción y los juicios del profesor al interpretar las demandas institucionales y del aula, como han mostrado los trabajos de O'Connor (2008), Lasky (2005) y Hargreaves (2000), su efecto se evidencia en las decisiones tomadas frente a diversas demandas (Shapiro, 2010; Van Veen & Sleegers, 2006; Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005). En este sentido, el ejercicio profesional implica al mismo tiempo, una disposición anímica para cautivar, motivar y acercarse a los estudiantes, con una actuación apasionada y eficaz, y la regulación y control sobre la vida afectiva en condiciones complejas del trabajo en general y del aula en particular.

En segundo lugar, en tanto forma de percepción de sí mismo (Shapiro, 2010) y como parte de la valoración de la actividad profesional (Kimura, 2010), las emociones se relacionan con la motivación hacia metas o fines determinados, incidiendo en la capacidad para dirigir y mantener el compromiso con la labor.

Finalmente, en relación con el tercer aspecto, las emociones pueden considerarse dispositivos para el cambio (Reio, 2005; Darby, 2008) o para limitarlo (Zembylas, 2003) porque son determinantes en la medición del impacto que tiene la actividad profesional, posibilitando o no transformaciones en la práctica. Es así que, ante determinadas situaciones, la valoración emocional acerca de la enseñanza y sus condiciones, actúa como indicador de la necesidad de transformar o mantener una práctica. En suma, en relación con este conjunto de investigaciones interesadas en comprender la manera en que el afecto se conecta con la profesión, en este estudio se trata de responder a: ¿Cuáles son los sentimientos y las condiciones asociadas que el profesor en la educación secundaria describe en relación con la profesión docente y la enseñanza?

Perspectivas en el estudio de las emociones y punto de partida

Encontramos cuatro perspectivas en el abordaje de las emociones del profesorado, pos-estructural, socio-construccionista, sociocultural, y sociocognitiva. La pos-estructural, enfatiza el papel del lenguaje en la configuración del afecto, supone que las emociones no son estados privados, se generan en los discursos y las relaciones humanas de acuerdo con contextos que regulan cómo deben sentir y expresar las emociones los profesores (Zembylas, 2003).

En la segunda perspectiva, las emociones son construcciones sociales que emergen de las influencias y pautas culturales, configuradas por la interacción (Schmidt, 2000). En este sentido, se considera que la escuela condiciona y promueve las emociones. Denzin (1984, citado por Hargreaves, 2000) asume que en las

NOTAS DE AUTOR

- (*) Francisco Hernando Gómez Torres. Psicólogo. Máster en Educación. Máster en Psicología de la Educación y Doctor en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente del departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.

instituciones escolares las emociones pueden ser valoradas, estimuladas o reprimidas, con lo cual se legitiman e imponen como patrones de conducta o sencillamente se rechazan.

En la perspectiva sociocultural desarrollada por autores como Darby (2008), Lasky (2005), Kelchtermans (2005) y Reio (2005), las emociones se generan en el plano social y posteriormente se internalizan mediante la actividad constructiva del sujeto, a través de la mediación que deviene por el significado atribuido a las emociones en un contexto cultural. Las emociones así entendidas, son estados cambiantes que experimentan las personas en la medida que participan en diferentes contextos de prácticas (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. Están íntimamente ligadas a la visión de cada profesor sobre sí mismo y los demás, no son fenómenos estrictamente intrapersonales, resultan del arraigo de los profesores y de las interacciones con su entorno profesional, revelan lo que tiene sentido y está en juego para los profesores.

En la perspectiva sociocognitiva, las emociones se entienden de dos maneras, como reacciones asociadas a la evaluación de las vivencias del individuo en un entorno (Lazarus, 2000; Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005), conectadas con los pensamientos, los juicios, las creencias y las decisiones (Reio, 2005; Van Veen & Lasky, 2005) y a manera de proceso cognitivo: comienza como una valoración, se manifiesta como una experiencia o estado mental privado vinculado a cambios fisiológicos y expresiones no verbales y predispone la acción (Sutton & Wheatley, 2003).

Sobre la base de la consideración anterior, compartimos que una emoción se convierte en determinado tipo de sentimiento (Shapiro, 2010; Scott & Sutton 2009) debido a que en la valoración ocurre una representación sobre el estado emocional que se traduce en estado de ánimo, es decir, que las emociones se asumen como las experiencias primarias de las personas con relación a las vivencias, mientras que los sentimientos son los significados otorgados a las emociones, consensuados culturalmente y experimentados por las personas que comparten marcos de referencia en razón a sus roles, creencias, las situaciones que viven y la manera en que experimentan las condiciones del contexto.

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que la perspectiva sociocognitiva proporciona un marco que nos ubica para abordar la diversidad de representaciones del profesor con las cuales valora, en términos de satisfacción o insatisfacción, así como positiva o negativamente las condiciones del contexto, a las que podemos acceder a través de lo que narra al evocar su experiencia. Situados en este punto, privilegiamos para la exploración de los sentimientos, las representaciones o formas de gestión de la realidad del profesorado que se relacionan con su afecto. La perspectiva teórica asumida, corresponde al modelo propuesto por McAlpine et al. (2006), a través de las denominadas zonas de pensamiento.

McAlpine et al. (2006) utilizan el término zona de pensamiento para referirse al pensamiento que tiene un uso particular relacionado con diferentes momentos de la actividad humana, y definen cuatro zonas: conceptual, estratégica, táctica y enactiva, conceptualmente son diferentes y están conectadas, no son compartimentos estancos. En nuestro caso, permiten identificar y diferenciar el influjo de condiciones y los sentimientos asociados que tienen importancia para el profesor en la docencia cuando la planea y en su gestión la lleva a cabo.

Según el modelo, la zona conceptual comprende principios personales y abstractos de valoración y compromiso con la actividad profesional. La zona estratégica supone pensamientos que interrelacionan teoría y práctica, pero aplicados a tiempos y contextos más amplios, por ejemplo, la enseñanza a impartir durante un periodo académico o secuencia didáctica. La zona táctica representa el pensamiento orientado a definir planes concretos de acción para una situación determinada, como la enseñanza a corto plazo en una clase. Finalmente, la zona enactiva y evocada ocurre dentro del pensamiento mientras está impartiendo docencia, a esta última aportamos la importancia de la reflexión sobre una acción realizada, razón por la cual hemos agregado al modelo la noción de evocación.

De tal manera que el “paso” de la zona conceptual a la zona enactiva y evocada, es equiparable a transitar desde el pensamiento a la acción, proceso en el que es posible identificar en cada zona los sentimientos percibidos antes, durante y después de la docencia. En suma, hemos diferenciado que existen representaciones del profesor que se vinculan de manera abstracta con su idea sobre la docencia, pero también con espacios y tiempos particulares, es decir, con su pensamiento en relación con experiencias específicas en aula. El tipo de sentimientos que abordamos mediante el modelo corresponde a los que se vinculan con emociones secundarias, según Hargreaves (2000), corresponden a satisfacción e insatisfacción o positivos y negativos.

Los sentimientos del profesorado en su relación con el contexto

Concebimos que hay correlación entre los sentimientos del profesorado y las condiciones que constituyen el contexto de su trabajo que inciden en la denominada labor emocional (Schutz & Lee, 2014); concepciones como la vulnerabilidad ante el cambio (Lasky, 2005; Reio, 2005), asumida como la afectación emocional del profesor al tener o perder el control de una situación ante nuevos retos y la de geografías emocionales (Hargreaves, 2005), evidencian factores externos al aula, que pueden tener efecto en el desempeño. En el primer caso, se enuncian las políticas educacionales sobre orientaciones curriculares, sin concertación, como desencadenantes de tensión emocional. En el segundo, factores como la fragmentación del plan de estudios y la cantidad de temas impuestos a través de él, los horarios de gestión del profesor fuera de la docencia y los criterios de organización de la vida en las aulas, son considerados como amenazas que generan sentimientos negativos en la enseñanza (Naring et al., 2012). En ambos casos, las políticas educacionales y el manejo que se da en su gestión son generadores de tensión emocional.

De tal manera que la satisfacción o insatisfacción hacia la labor se supedita a la lectura de la situación y a sus influencias, que pueden ser diversas, como agotamiento emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2011) en el que la presión laboral ejercida por la institución y la disciplina escolar pronostican agotamiento, o como condicionantes de la satisfacción laboral, que aumenta cuando es percibida mayor coherencia con los valores institucionales y se cuenta con el apoyo de la administración, además de relaciones positivas con los compañeros y padres de familia (Van Veen & Slegers, 2006).

En esta misma línea, Mahmood et al. (2011) muestran que el impacto de las condiciones contextuales puede ser percibido de manera diferente de acuerdo con los géneros, según ellos, las mujeres experimentan mayor satisfacción que los hombres en el trabajo, en su estudio, los profesores se encontraban menos satisfechos con las posibilidades de desarrollo profesional, la compensación laboral y las relaciones con sus supervisores.

Por otro lado, también es posible identificar tipos de sentimientos en relación con la docencia y sus condiciones, que incluyen no solo factores externos, sino también referidos al profesor. Evidencias proporcionadas por Sutton y Wheatley (2003) muestran que 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) evidencian emociones positivas como entusiasmo y felicidad, y negativas como la ansiedad, ira, culpa y vergüenza. Reio (2005) indica emociones como alegría, disfrute, sorpresa, tristeza y orgullo, aunque no diferencia emociones positivas y negativas. Shapiro (2010) identifica emociones positivas como afecto y amor, y negativas como ira, decepción, ansiedad y soledad. Kimura (2010) evidencia emociones negativas como ira, irritación, vergüenza y tristeza, y positivas como alegría, asombro y placer. Mientras que, en relación con condiciones propias del profesor, Lazarus (2000) identifica emociones positivas como agrado, gusto y complacencia, con relación al logro de objetivos personales, y negativas como frustración vinculada a la dificultad en la gestión y cumplimiento de los objetivos.

En lo expuesto corroboramos la interrelación entre las condiciones del contexto que pueden ser externas o propias del profesor, con los sentimientos. A través de esta interrelación podemos saber cuál es el sentido que asigna a su profesión, al delimitar las condiciones que generan tipos de afectos, este es un aspecto que no se ha

trabajado ampliamente en el contexto colombiano y puede facilitar el desarrollo profesoral. Compartimos con Schmidt y Datnow (2005) que los sentimientos están influidos por los propósitos, la interacción social y por el lugar que ocupan las personas en la organización de la escuela, así que el objetivo general que nos hemos propuesto es identificar los sentimientos y las condiciones asociadas a la profesión y la enseñanza en profesores de la educación secundaria. Para lograr este objetivo, buscamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los sentimientos y las condiciones que define el profesor en relación con la profesión docente.
- Discriminar los sentimientos y las condiciones vinculadas al planear la docencia para una secuencia didáctica.
- Describir los sentimientos y las condiciones asociadas que están implicados en la planeación de la enseñanza en una sesión de clase.
- Identificar los sentimientos y las condiciones relacionadas a una situación específica de enseñanza y su evocación.

METODOLOGÍA

El trabajo se lleva a cabo en el marco de la investigación fenomenográfica (Marton, 1994); nos interesamos por las variaciones manifiestas en el pensamiento de los profesores que guardan relación con su experiencia en tanto docentes y en particular con los sentimientos acerca de la profesión y la enseñanza. En la fenomenografía se considera que existe un número finito de concepciones sobre la comprensión de un fenómeno, al que se le llama espacio de resultado (Marton & Pang, 1999), identificamos este espacio en el grupo de profesores participantes, describimos las categorías con las cuales representan lo que sienten sobre su profesión y la enseñanza en una situación específica.

El grupo de participantes fue de 30 profesores, de dos campos de formación, ciencias sociales y matemáticas, si bien son de áreas distintas, nos centramos en los aspectos comunes que emergen en el espacio de resultado. La selección de los profesores obedece a: contar con una carrera profesional con tres o más años de experiencia y su pertenencia a la educación secundaria. El criterio de muestreo fue por conveniencia.

TABLA 1.
Distribución de los participantes

No	Sexo		Edad			Experiencia docente			
	M	F	Menos 35	Entre 36-55	Más de 56	3 a 10 años	11 a 20 años	21 a 30 años	Más de 30
30	18	12	19	7	4	16	3	3	2

Elaboración propia.

El procedimiento se llevó a cabo siguiendo la propuesta de McAlpine et al. (2006) en cuatro fases (tabla 2). En la primera, se exploran los sentimientos y las condiciones asociadas a la docencia en general, concierne a la zona abstracta o conceptual. La segunda fase corresponde a la zona estratégica, da inicio a la exploración de sentimientos y condiciones del contexto para una situación de enseñanza futura, incluye representaciones del profesor en relación con periodos más o menos amplios de tiempo, equivalentes a la unidad didáctica, que en el caso de los profesores seleccionados es de dos meses. La tercera fase es equivalente a la zona táctica, indica los sentimientos y las condiciones del contexto asociadas al plan para una sesión de clase. La cuarta fase corresponde a la zona enactiva o del pensamiento vinculado a la acción que se ejecuta en una clase y la evocación de la situación de enseñanza, reflexionando en relación con los sentimientos y las condiciones de acuerdo con el contexto en que se lleva a cabo una sesión.

TABLA 2.
Síntesis del procedimiento

Objetivos específicos de la investigación	Unidad de análisis	Fase del proceso de recolección	Técnicas e instrumentos de recolección de información
Objetivo 1	Identificación de aspectos discursivos que develan los sentimientos del profesor en relación con la profesión docente.	1. Zona conceptual o abstracta.	Entrevista semiestructurada
Objetivo 2	Aspectos discursivos que implican sentimientos al planear la docencia para una secuencia didáctica.	2. Zona estratégica	Entrevista semiestructurada
Objetivo 3	Aspectos discursivos que implican sentimientos al planear la docencia para una sesión.	3. Zona táctica	Entrevista semiestructurada
Objetivo 4	Identificación de sentimientos en relación con una situación específica de enseñanza. Análisis de la situación vivenciada y los sentimientos explorados.	4. Zona enactiva y evocada	Observación-videograbación Entrevista semiestructurada

Elaboración propia.

Las técnicas e instrumentos empleados por fase se pueden ver en la tabla 2. La decisión sobre el tipo de entrevista a utilizar se ha tomado teniendo en cuenta las sugerencias propias del enfoque fenomenográfico; Marton & Pang (1999) y Säljö, (1988) advierten que no es recomendable realizar entrevistas cerradas, más bien, es conveniente la entrevista semiestructurada. En esta investigación la entrevista está dividida en dos partes, la primera reúne aspectos sociodemográficos, y la segunda contiene la guía de preguntas que se gestionan por cada fase o zona de pensamiento.

La entrevista fue sometida a proceso de validación por jueces con profesores de educación secundaria, quienes recomendaron ajustes de forma y contenido; posteriormente, se hizo una prueba piloto con un grupo focal conformado por dos profesores de ciencias sociales y dos de matemáticas, obteniendo la guía definitiva. Para el caso de la fase de observación en zona enactiva, se recurrió a la videograbación de la sesión de clase por cada profesor, apoyados además en un formato guía de observación. La sesión grabada es la primera de la secuencia didáctica o del periodo analizado.

TABLA 3.
Cuestionario de la entrevista semiestructurada

CUESTIONARIO SOBRE LOS SENTIMIENTOS DEL PROFESOR Y LA DOCENCIA
<p>PARTE 1. Perfil Profesional Edad. Título profesional. Formación posgradual. Tiempo de experiencia laboral docente. Tiempo de experiencia específica en la institución. Tiempo de experiencia docente en el área. Áreas/cursos en los que imparte formación.</p>
<p>PARTE 2. Sentimientos del profesorado según zonas de pensamiento.</p> <p>2.1 Sentimientos y emociones asociados a la profesión docente: zona conceptual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aspectos asociados a la actividad del profesor son satisfactorios? 2. ¿Qué es lo insatisfactorio de la actividad docente? 3. ¿Qué sentimientos positivos experimenta con respecto a la docencia? 4. ¿Qué sentimientos negativos experimenta con respecto a la docencia? 5. ¿Qué circunstancias afectan emocionalmente al profesor? 6. ¿Podría decir que actualmente está motivado (a) hacia la enseñanza? <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos vinculados a situaciones concretas de enseñanza <p>2.2 Sentimientos sobre la docencia: zona estratégica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existen preocupaciones con relación al desarrollo de la secuencia didáctica? 2. ¿Hay situaciones que puedan generar tensión? 3. ¿Qué sentimientos positivos o negativos pueden existir con relación al desarrollo de la SD? 4. ¿Qué condiciones generan satisfacción o insatisfacción con relación al desarrollo de este periodo académico? <p>2.3 Sentimientos sobre la docencia: zona táctica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le preocupa antes de la sesión con este curso? 2. ¿Qué condiciones pueden generar satisfacción o insatisfacción con relación a la docencia en esta sesión? 3. ¿En qué condiciones durante la sesión cree que se sentirá más cómodo/incómodo y por qué? 4. ¿Qué emociones positivas o negativas pueden estar vinculadas al desarrollo de esta clase? 5. ¿Piensa en las situaciones intensas que se pueden vivir en ese curso? ¿las hay? ¿cómo cree que reaccionará y por qué? 6. ¿De qué manera se debe actuar al impartir la clase con este grupo de estudiantes? <p>2.4 Sentimientos sobre la docencia, zona enactiva y evocada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A veces quedan algunas sensaciones después de una sesión, de las cuales uno reflexiona, como...? 2. ¿Qué le preocupó después de la sesión? 3. ¿Recuerda haber sentido incomodidad en la sesión? 4. ¿Hubo situaciones incómodas?, Si es afirmativo, ¿cree que reaccionó bien ante ellas? 5. Después de esa sesión ¿Considera que se deben hacer algunos cambios en la forma de llevar a cabo la enseñanza?

Elaboración propia.

La unidad de análisis es la representación del profesor acerca de su actividad profesional que refleja sentimientos de satisfacción e insatisfacción y positivos y negativos en relación con la profesión docente y las condiciones en que se lleva a cabo según las zonas de pensamiento. En el segundo caso, nos concentramos en los sentimientos particulares expresados con relación a las situaciones educativas, además en las preocupaciones expresadas vinculadas a cada una de las zonas. De esta manera, en la zona estratégica, se abordan las representaciones sobre sentimientos involucrados en el diseño de la secuencia didáctica, en la táctica con relación a la planeación de clase, en la zona enactiva las que están asociadas a las actuaciones en una sesión de clase y finalmente, las representaciones en relación con los sentimientos que dimanen al observar en retrospectiva, después de la sesión, las decisiones tomadas.

El análisis de datos se llevó a cabo comenzando con la transcripción de toda la información y las lecturas preliminares para identificar temas, este primer análisis implica en la fenomenografía desagregar la información buscando sus dimensiones, lo que posteriormente permite la definición de las categorías

iniciales, que devienen de las unidades de análisis (tabla 4). El análisis se hace caso por caso, buscando las regularidades o repeticiones en el conjunto de profesores a partir de los enunciados o citas expresadas mediante su discurso, análisis realizado línea por línea a la transcripción. Posteriormente, se efectuó una relectura del material y se reformularon las categorías a partir de la agrupación temática de los enunciados, además se identificaron los temas emergentes. Una vez obtenidas las categorías, se procedió a realizar la evaluación de fiabilidad a través de un estudio de concordancias por porcentajes. En todas las categorías se alcanzó un nivel superior al 70%.

TABLA 4.
Síntesis del proceso de análisis de información para la entrevista

Etapas	Descripción de los momentos de desarrollo
Análisis preliminar	Transcripción. Exploración y verificación.
Microanálisis	Obtención de categorías iniciales por codificación abierta. Relectura del material y nueva organización, con temas emergentes. Definición previa de categorías. Estudio de concordancia por porcentajes
Análisis en profundidad	Última definición de categorías.

Elaboración propia.

Para la observación se realizó la grabación de las 30 sesiones en video, una por profesor, se transcribieron en su totalidad y se segmentaron obteniendo trozos significativos de información (Malmber et al., 2012) que denominamos episodios de actividad, para los cuales se mantuvieron los nombres de las categorías encontradas en el análisis a la entrevista con el fin de contar con un criterio comparativo. Posteriormente, se realiza un análisis por conjueces para determinar la clasificación de los episodios según las categorías definidas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se muestran teniendo en cuenta los objetivos y etapas llevadas a cabo según las zonas de pensamiento para el grupo total de profesores (tabla 5). Seguimos el orden expresado a continuación: primero, la frecuencia relativa según la categoría y segundo, se indican los aspectos que constituyen la

categoría y reflejan los sentimientos del profesorado en términos de satisfacción e insatisfacción y las condiciones asociadas.

1. Sentimientos vinculados a la zona abstracta o conceptual: en cuanto a sentimientos del profesorado, se exploran en relación con las condiciones que generan satisfacción o insatisfacción. Los presentamos en la tabla 5. Los aspectos satisfactorios o positivos se vinculan al impacto que tiene la enseñanza en el proyecto de vida de los estudiantes (47%), seguido por la interacción con los estudiantes (30%) y el reconocimiento a la labor del profesor (27%). En cuanto a lo insatisfactorio, en primer lugar, se encuentran las condiciones escolares y de la gestión educativa (37%), posteriormente la ineficacia de la docencia (33%) y por último, la falta de compromiso del docente (7%).

TABLA 5.
Sentimientos y condiciones según las zonas de pensamiento

Sentimientos y condiciones asociadas (Números en frecuencia relativa)	Zona conceptual	Zona estratégica	Zona táctica	Zona enactiva y evocada
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante.	47			
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	30			
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	27			
Satisfacción por el desempeño de los estudiantes		40	23	43
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza		10		
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	37			
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	33			
Insatisfacción con el compromiso del docente.	7			
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes		23	30	46
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza		23	37	

Elaboración propia.

Las categorías se explican de la siguiente manera en relación con los sentimientos positivos o de satisfacción. Se denominó *el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante* a la satisfacción expresada acerca de la influencia del profesor en la decisión del estudiante sobre la elección profesional y en el gusto por la disciplina que el profesor enseña, además tiene que ver con manifestaciones positivas asociadas a la adecuada

apropiación de contenidos y el rendimiento académico. Por otro lado, *la satisfacción en la interacción con los estudiantes* se refiere a la satisfacción expresada por las relaciones establecidas en el sentido de generar un intercambio que permite “situarse en el mundo del estudiante”, aspecto vital para tener influencia. Se trata, en este sentido, de la importancia que otorgan los profesores a establecer vínculos significativos con los educandos.

El *reconocimiento a la labor realizada por el profesor* se refiere a la satisfacción por las manifestaciones positivas de los estudiantes, los padres de familia o de diferentes actores en relación con el ejercicio profesional del profesor. Puede notarse que los sentimientos positivos se vinculan sobre todo al impacto que pueda tener el profesor en el estudiante, más allá del aprendizaje de contenidos, incluso esperan que su enseñanza repercuta en decisiones profesionales a largo plazo. Por otra parte, en cuanto a los aspectos insatisfactorios, los que guardan relación con las *condiciones escolares y de la gestión educativa* corresponden a sentimientos de insatisfacción por la organización y gestión institucional y las políticas educativas.

La ineficacia de la docencia, se refiere a la insatisfacción expresada con relación al efecto que produce la influencia del profesor en el proyecto de vida del estudiante, cuando no genera procesos de cambio. Es fuente de insatisfacción no impactar mediante la enseñanza en el rendimiento del estudiante durante un curso o a más largo plazo en su proyecto de vida. Finalmente, en relación con el compromiso del docente se refiere a sentimientos de los profesores expresados en relación con la falta de compromiso y responsabilidad de algunos de ellos en la docencia.

2. Sentimientos vinculados a la zona estratégica: los resultados en relación con la zona estratégica asociados a la planeación educativa para una secuencia didáctica nos mostraron, en cuanto a los aspectos satisfactorios o positivos, que están relacionados con el desempeño de los estudiantes en un 40%, seguidos del desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza en un 10%. Por otro lado, la insatisfacción se entiende vinculada a condiciones del desempeño de los estudiantes en un 23% y en la misma proporción al desempeño de los profesores.

Las categorías definidas nos mostraron que *la satisfacción en relación con el desempeño del estudiante*, se refiere a sentimientos positivos vinculados a la disposición, el compromiso y la realización de las actividades por parte del estudiante que permitan el logro de los objetivos de la docencia. Se caracteriza por indicadores del rendimiento académico positivo del estudiante, como la apropiación de los temas y el cambio conceptual, los buenos resultados en las actividades de clase y las evaluaciones y por aspectos asociados a la disposición hacia el aprendizaje y la propuesta formativa como la participación, la actitud hacia la clase, el gusto por la materia y la motivación hacia la docencia.

La satisfacción con el desempeño del profesor en relación con las condiciones de la enseñanza tiene que ver con sentimientos que devienen por la capacidad del profesor para desenvolverse gestionando la unidad académica, sujeta además a las condiciones impuestas por el contexto en el que se desempeña. Se caracteriza por la satisfacción en las condiciones identificadas para el ejercicio profesional, en términos de la confianza y autonomía para llevar a cabo el trabajo y la planeación y las reglas claras del juego, aspectos que tienen que ver con la valoración de su propio desempeño.

En cuanto a la insatisfacción expresada por los profesores, *la insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes*, se expresa en preocupaciones por no contar con la disposición y el compromiso del estudiante. Se caracteriza por la falta de responsabilidad de los estudiantes hacia la propuesta docente, la manifestación de problemas en la convivencia y de disciplina, además de no contar con las habilidades suficientes para lograr lo que se ha propuesto mediante la docencia. Son características que pueden impactar en el cumplimiento o no de los objetivos propuestos para la unidad didáctica.

Finalmente, *la insatisfacción por el desempeño de los profesores y las condiciones de la enseñanza*, se ha expresado partir de tres condiciones que caracterizan las preocupaciones en este sentido: las características del grupo al que se imparte la formación, contar con el diseño adecuado para llegar a todos los estudiantes y lograr buena participación y rendimiento que se refleje en las evaluaciones y por último, el tiempo disponible

sumado a las dinámicas institucionales que pueden afectar el normal desarrollo de las clases o los procesos educativos llevados a cabo con los estudiantes.

Como puede verse, en la zona estratégica los sentimientos guardan mayor relación con preocupaciones asociadas al compromiso del estudiante con la propuesta formativa y con la disponibilidad de los recursos que puedan facilitar la docencia. Estos son dos factores contextuales que pueden impactar positiva o negativamente en la obtención de los objetivos esperados mediante la formación y que aquí se muestran como aspectos positivos o negativos.

3. Sentimientos vinculados a la zona táctica: implica sentimientos y preocupaciones asociadas a la planeación de una sesión de clase. En cuanto a los sentimientos de satisfacción o positivos, se relacionan con el desempeño de los estudiantes en un 23%, mientras que los de insatisfacción o negativos en un 37%, tienen que ver con el desempeño del propio profesor y un 30% con el de los estudiantes, a continuación, mostramos los aspectos que constituyen las categorías.

La *satisfacción en relación con el desempeño del estudiante* se vincula a preocupaciones sobre la disposición hacia el aprendizaje en la clase por parte del estudiante, en términos de la apropiación y aplicación de los temas, la participación y los resultados positivos en las actividades desarrolladas mediante diferentes estrategias.

Por otro lado, los negativos en este nivel se manifiestan como *insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes* o preocupación por el incumplimiento en los objetivos propuestos, la falta de compromiso de los estudiantes hacia la propuesta docente y lidiar con problemas de convivencia al enfrentar el grupo.

Por último, la *Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza* tiene que ver con preocupaciones vinculadas a cómo se debe enfrentar a los grupos para llevar a cabo la docencia, lo que puede ser determinante para impactar a más o menos estudiantes, lograr control sobre las situaciones en aula y el manejo de tiempo, de tal manera que se llegue a los objetivos propuestos para la sesión.

4. Sentimientos vinculados a la zona enactiva y la evocación sobre la acción: en la visibilización de los videos de las clases llevadas a cabo por los profesores, se encontró solamente un episodio de actividad asociado a la expresión de sentimientos del profesorado, el episodio se denominó: *Control al comportamiento de los estudiantes*, que se equipara a *La insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes*, se observa en episodios que implican aumentar el control del profesor sobre el comportamiento de los estudiantes, cuando es necesario gritar o mostrar enojo e ira para hacer que se puedan comprometer con la propuesta formativa en la sesión.

En cuanto a la evocación o reflexión sobre la acción después de la situación de clase, se evidencian sentimientos de satisfacción o positivos e insatisfacción o negativos hacia dos tipos de condiciones: el desempeño de los estudiantes y el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza. Los sentimientos de satisfacción o positivos, relacionados con el desempeño de los estudiantes se ubican en el 43%, mientras que los negativos en este sentido se sitúan en el 46% para el grupo total de profesores.

La satisfacción con el desempeño de los estudiantes la expresan los profesores en relación con la respuesta de los estudiantes ante la propuesta formativa. Hay valoraciones positivas en relación con la participación, el cumplimiento de las tareas, el desarrollo de las actividades previstas para la clase y por el impacto generado en el rendimiento de pocos estudiantes.

La *satisfacción con el desempeño de los profesores* son valoraciones positivas en relación con el ejercicio docente llevado a cabo en la sesión. Se revelan en relación con el trabajo llevado a cabo por el docente, que el profesor logra percibir por la participación de los estudiantes en la clase, el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo y consecución de lo esperado a través de la propuesta formativa.

La *insatisfacción por el desempeño de los estudiantes* corresponde a la manifestación de sensaciones negativas vinculadas a la respuesta de los estudiantes ante la propuesta formativa. Los profesores se refieren a

incomodidad, molestia o frustración por el comportamiento de los estudiantes, el incumplimiento en la realización de las tareas, la falta de participación y compromiso con las actividades en clase.

La insatisfacción en el desempeño de los profesores se relaciona con cuestionamientos de los profesores sobre lo que hacen en la sesión, como el tipo de organización llevada a cabo, la instrucción, las falencias en la preparación de clases y las estrategias empleadas para comprometer a los estudiantes con la propuesta formativa y lograr su participación.

Hasta aquí presentamos los resultados y la discusión para cada uno de los campos de acción. A continuación, presentamos las conclusiones al respecto.

CONCLUSIONES

Abordar los sentimientos y su asociación con las condiciones de la enseñanza mediante la propuesta de las zonas de pensamiento nos ha permitido distinguir el lugar en que ponen su afecto los profesores. En la zona abstracta o conceptual, los sentimientos positivos más relevantes están relacionados con la satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante, y los sentimientos negativos se refieren a la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa.

Estos tipos de sentimientos han aparecido de manera similar en otras investigaciones: la satisfacción por la interacción social y el desempeño de los estudiantes (Kimura, 2010; Shapiro, 2010), la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa (Hargreaves, 2005; Van Veen & Slegers, 2006) y la insatisfacción con el compromiso del docente (Sutton & Wheatley, 2003). Algunos estudios relevantes (Shapiro, 2010; Hargreaves, 2000) ponen de manifiesto que la relación con los estudiantes es la fuente de la mayoría de emociones positivas o negativas que puede experimentar el profesor. En nuestro estudio también se indica la existencia de otras categorías para identificar el impacto de dimensiones contextuales sobre la vida afectiva, como la satisfacción o insatisfacción por el reconocimiento a la labor del profesor y por el desempeño del profesor en las condiciones de la enseñanza.

Con respecto a los sentimientos docentes expresados en las demás zonas, enfocados a la acción y en la acción, la satisfacción e insatisfacción se vinculan principalmente al desempeño de los estudiantes para todas las zonas, mientras que en la zona enactiva y evocada, la insatisfacción por el desempeño de los profesores emergió como una fuente de preocupación. Este resultado corrobora lo que mencionamos anteriormente con base en los estudios de Shapiro (2010) y Kimura (2010) en correspondencia con la experiencia emocional de los profesores y vinculada a la interacción con los estudiantes. Además, este resultado también amplía los estudios que se han centrado en la relación entre el contexto y la satisfacción laboral (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Mahmood et al., 2011), sobre todo por la incorporación de los sentimientos asociados a la satisfacción e insatisfacción por el desempeño del profesor que pueden ser tenidos en cuenta como una dimensión de agotamiento emocional.

En conjunto, los resultados sobre los sentimientos docentes ponen en evidencia que la docencia tiene una carga afectiva y que es posible establecer relaciones entre las condiciones instruccionales en que desarrollan la docencia y la generación de determinados afectos, los cuales pueden impactar en su motivación hacia el desempeño docente. Además el estudio muestra que en la acción los profesores deben regular sus emociones a pesar de las condiciones de la docencia, solo un episodio de actividad se manifestó al respecto en desarrollo de las sesiones. Llamó la atención que los profesores no manifestaron sentimientos asociados a las condiciones propias del régimen laboral al que pertenecen, sobresaliendo más la preocupación por los aspectos propios de su gestión, en términos del impacto de su trabajo en los estudiantes.

El estudio nos muestra que para mejorar la docencia necesitamos saber del número y tipo de condiciones que los profesores sienten como amenazas que pueden afectar la enseñanza y orientar en esta dirección el asesoramiento y fortalecimiento, en suma, para mejorar como maestros, podemos explorar lo que sentimos en relación con las condiciones que influyen en la práctica e intervenir en ello. Esta investigación enriquece

las perspectivas acerca del estudio de los sentimientos del profesorado al mostrar la diversidad de condiciones que pueden hacer parte de la enseñanza, amplía la perspectiva de aspectos que constituyen una explicación sobre la satisfacción laboral y ofrece una aplicación concreta para analizar y comprender su trabajo en la educación secundaria.

REFERENCIAS

- Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional selfunderstanding. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1160-1172. Doi: 10.1016/j.tate.2007.02.001
- 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. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Descleé de Brouwer.
- Mahmood, A. Nudrat, S., Musaud, M., Nawaz, A. & Haider, N. (2011). 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
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D. & Fairbank-Roch, G. (2006). Zones Reconceptualizing Teacher Thinking in Relation to Action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615.
- Malmberg, L., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Colls, H. (2012). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 916-932. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020920>
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*, 2(8), 4424-4429. Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F. & Pang, M.F. (1999). Two Faces of Variation. Paper presented at the 8th European Conference for Learning and instruction. Goteborg, Sweden.
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning: New Perceptions*. London: Kogan Page.
- 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
- O'Connor, K. (2008) "You Choose to care": *Teachers emotions and professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. Doi: 101016/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.
- Scott, C. & 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. & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. Martínez Agudo (Dir.), *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges*. (pp.169-186). 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

NOTAS

- ¹ Artículo derivado de la investigación concluida: "La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria", llevada a cabo por el autor en la Universidad Autónoma de Barcelona. Finalizada en 2016.