

Emociones y Representaciones Sociales de Maestros Debutantes de la Ciudad de México

Emotions and Social Representations of Beginner Teachers from Mexico City

YAZMÍN CUEVAS-CAJIGA* | SILVIA GUTIÉRREZ-VIDRIO**

► RESUMEN

El propósito de este artículo es mostrar cómo se entrelazan las representaciones sociales de la profesión docente y las emociones que éstas activan en maestros debutantes sin formación previa en enseñanza de educación primaria. Los hallazgos de este estudio cualitativo apuntan al reconocimiento de que las emociones experimentadas por los debutantes están directamente relacionadas con la representación que han construido de la profesión docente y funcionan para orientar e incentivar sus prácticas docentes. Esto revela la necesidad de considerar el papel que desempeñan aspectos de la subjetividad (representaciones, motivaciones y afectos) en el ejercicio de la docencia.

Palabras clave: *Docente | Educación primaria | Subjetividad | Emociones | Representaciones sociales.*

► ABSRACT

The purpose of this text is to show how the social representations of the teaching profession intertwine with the emotions they activate in beginner teachers without previous training in elementary education. Findings of this qualitative study reveal that emotions experienced by these teachers are directly related to the social representation they have construed with regard to the teaching profession and perform different functions such as guiding and incentivizing their activities. This brings to light the need to consider the role that aspects of subjectivity (representations, motivations and affections) play in the teaching profession.

Keywords: *School teacher | Elementary education | Subjectivity | Affectivity | Social representations.*

* Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. Correo electrónico: yazco24@gmail.com

** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación. Correo electrónico: sgvidrio@hotmail.com

Recibido: 16 de noviembre de 2020 | Aceptado: 25 de junio de 2021 | ISSN 2007-1205 | pp. 68-89

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el tema de las emociones y los afectos ha propiciado un campo de investigación que abre posibilidades para reflexionar sobre una dimensión poco conocida de la realidad social que, por un largo tiempo, fue soslayada en el conjunto de las ciencias sociales y las humanidades. En el campo de la investigación educativa, la relación entre la profesión docente y las emociones ha sido objeto de estudio para indagar el lugar que ocupan éstas, principalmente en la conformación de la identidad profesional del maestro (cf. Badia, 2014; Buitrago y Cárdenas, 2017; Chen, 2019). El estudio de los afectos en el campo de la educación es de gran relevancia, ya que existe una fuerte relación entre los ámbitos emocional, cognitivo y motivacional del docente. El ámbito emocional está vinculado con las concepciones de los maestros sobre los roles docentes, así como las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Badia, 2011). Sin embargo, se encuentran muy pocos estudios en los cuales se atiende a la relación estrecha que hay entre las representaciones sociales que construyen los docentes respecto a su ejercicio de la práctica docente con las emociones que éstas activan.

Estudiar la manera en que se entrelazan las emociones con las representaciones, imaginarios, fantasías e identidades de la profesión docente es imprescindible para comprender cómo pueden nutrir la práctica profesional y estimular la actividad docente (Buitrago y Herrera, 2013). Las emociones juegan un papel relevante en la construcción de las representaciones sociales y otros componentes esenciales de la subjetividad, la cual puede ser considerada como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto. Como señalan Ramírez y Anzaldúa (2005):

Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos [...] que van conformando la realidad psíquica (y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural-simbólico sumamente complejo) (p. 19).

En el espacio educativo se hace necesaria una visión amplia y compleja del conocimiento que pueda dar cuenta de sus aspectos emocionales y afectivos de los actores involucrados. En este sentido, en los planes de estudio de educación básica se recomienda que el maestro reconozca aquellas circunstancias en las que su actividad, como la de sus alumnos, se lleva a cabo, puesto que es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, como se ha señalado, las emociones de los docentes están concatenadas con su práctica de enseñanza y su identidad profesional.

En este sentido, el propósito de este artículo es analizar cómo se entrelazan las representaciones sociales de la profesión docente con las emociones que éstas activan en maestros debutantes de educación primaria que provienen de carreras distintas a la enseñanza. Por esta razón, se emprendió un estudio de corte cualitativo con el fin de explorar las emociones experimentadas por una muestra significativa de profesores debutantes e identificar cómo éstas se relacionan con la representación que han construido de la profesión docente, así como para ubicar las diferentes funciones que desempeñan.

1. PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO

Para entender la inserción a la enseñanza de los docentes debutantes entrevistados es necesario señalar los cambios que la reforma educativa mexicana de 2013 introdujo en los procesos de ingreso a la docencia. En México, desde 1944, las escuelas normales se establecieron como las únicas responsables de formar a los profesionales de enseñanza de nivel primaria (Arnaut, 1998). La mayoría de sus egresados, debido a un acuerdo con el sindicato de maestros, obtenía una plaza docente en la educación primaria pública de manera automática. Sin embargo, durante 2013 se presentó en México una reforma educativa que postuló modificaciones importantes para los procesos de ingreso, promoción y permanencia en la carrera docente.¹ De manera particular, esta reforma planteó cambios en el reclutamiento de nuevos maestros, entre los cuales se destacan: a) la implementación de concursos de oposición abiertos para obtener un puesto temporal por dos años como maestro; b) la apertura a profesiones afines a la enseñanza (tales como ciencias de la educación, pedagogía, psicología) en el concurso por plazas docentes; c) el seguimiento durante dos años al profesor de reciente ingreso por un tutor y la aplicación de una evaluación al finalizar ese periodo para ratificar su plaza docente permanente (DOF, 2013).

Cabe aclarar que en México las instituciones de educación superior carecen de la tradición de ofrecer formación docente, pues, aunque cuentan con licenciaturas en disciplinas afines a la enseñanza —ciencias de la educación, pedagogía y psicología educativa—, no forman profesionales especializados en docencia (Cordero y Jiménez, 2018). Además, el seguimiento de un tutor al trabajo de un docente debutante, sin formación, es insuficiente, dado que una tutoría difícilmente puede subsanar la falta de conocimientos especiali-

1 La reforma educativa 2013 se dirigió a la modificación de la carrera docente de maestros de educación básica y media superior. En esta investigación se atiende únicamente a la educación primaria.

zados. Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) reveló que en el ciclo escolar 2016-2017 solamente 57% de los maestros debutantes recibió una sesión de tutoría, por lo que un número importante de maestros careció de un acompañamiento puntual para la inserción en la docencia.

Algunos estudios que han explorado las reacciones de los docentes frente a la reforma educativa de 2013, destacan que esta medida legal detonó emociones con una valoración negativa: miedo, tristeza, incertidumbre, como consecuencia de los procesos de evaluación y tutoría a los que fueron sometidos y la latente posibilidad de que pudieran ser despedidos de su función (Mireles, 2018; Ramírez y Cuevas, 2018). De acuerdo con Arnaut (2014), durante la implementación de esta reforma educativa, tanto el Estado como la mayoría de los medios de comunicación masiva provocaron un deterioro social de la profesión docente por difundir una imagen negativa de los maestros de educación primaria. Así, los docentes, y especialmente los debutantes, durante la reforma educativa 2013 experimentaron condiciones delicadas que probablemente desencadenaron diferentes emociones en el ejercicio de su práctica profesional.

Un docente debutante sin formación en enseñanza es aquel profesional que proviene de carreras distintas a la docencia, no cuenta con algún entrenamiento docente y se halla en los primeros cinco años de su práctica frente a grupo. Périer (2014) afirma que estos maestros se distinguen por encontrarse en un periodo de inserción profesional, tienen escasa experiencia frente a grupo y desarrollan una serie de estrategias para lograr el aprendizaje de sus alumnos y cumplir con sus compromisos institucionales. Por lo que estos profesionales pasan por momentos de tensión, dado que no se sienten listos para ejercer la profesión. De acuerdo con Guibert, La Zucah y Rimbert (2008), los maestros debutantes experimentan una confrontación entre la imagen o representación que tienen de la profesión docente y lo que sucede en la realidad escolar. En este sentido, como argumentan Monereo y Badia (2011), el ámbito emocional de la profesión docente está estrechamente relacionado con las concepciones de los maestros sobre los roles docentes, las estrategias y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Marcelo (2010) advierte que “las emociones, los sentimientos, la imagen de sí mismos, la motivación y la satisfacción con el trabajo realizado son elementos que determinan la actitud de los profesores frente a su trabajo” (p. 17).

2. PROFESIÓN DOCENTE, REPRESENTACIONES SOCIALES Y EMOCIONES

La profesión docente ha sido estudiada sobre todo a partir de referentes de orden histórico, sociológico, normativo y pedagógico que, si bien son necesarios y pertinentes, no incorporan la dimensión subjetiva de la docencia conformada por motivaciones, representaciones y emociones que desempeñan un papel importante en el ejercicio de la profesión. Por eso, en este estudio se articulan referentes teóricos que permiten dar cuenta del ámbito afectivo y simbólico de la actividad docente: la profesión docente, su dimensión subjetiva, representaciones y emociones.

La profesión docente y su dimensión subjetiva. Se considera que la docencia de educación básica, y en particular de nivel primaria, es una profesión que se compone principalmente por cuatro dimensiones: conocimiento especializado, social-institucional, contextual y subjetiva. Con respecto a la dimensión de conocimiento especializado, comprende el dominio que tiene el docente sobre las asignaturas elementales (lengua, matemáticas, ciencia y geografía), la formación pedagógica que posibilita la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de planes y programas de estudio (Imbernón, 2010). La dimensión social-institucional involucra el compromiso que asigna el Estado al profesional como formador de los futuros ciudadanos en el marco de las necesidades, leyes y normas de la nación. Además, esta dimensión considera la regulación que tiene la docencia como profesión, es decir, las certificaciones, procesos y procedimientos para que el maestro se incorpore a la carrera docente. La dimensión contextual se compone por las condiciones sociales y culturales donde el profesional de la docencia desarrolla su práctica, las cuales no pueden situarse únicamente en la escuela, sino en la comunidad e incluso en el país. La dimensión subjetiva implica reconocer al docente como un sujeto que, de acuerdo con sus condiciones personales y sociales, establece una relación con la profesión (Buitrago y Cárdenas, 2017).

Estas dimensiones permiten entender a la docencia como profesión; sin embargo, en este estudio interesa resaltar la dimensión subjetiva, ya que las representaciones sociales son “producciones simbólico-emocionales compartidas, que se expresan de forma diferenciada en cada individuo, y desde ahí encarnan una importante fuente de sentido de toda producción humana” (González, 2008, p. 236). La enseñanza es ejercida por sujetos que elaboran representaciones, imaginarios, fantasías e identidades de la profesión docente, las cuales se crean y recrean, pero sobre todo nutren la práctica profesional, estimulan la actividad docente y en muchos casos son fuente de compromiso para generar el aprendizaje en los alumnos (Buitrago y Cárdenas, 2017).

En la dimensión subjetiva se ponen en juego las representaciones sociales y las emociones. Las primeras son las construcciones sociales que desarrollan los maestros con respecto a la función que realiza este profesional. Las representaciones sociales de esta profesión se entrelazan con lo que el Estado, la sociedad y el conocimiento formal demandan o esperan que sea un docente; con estos referentes y el contexto sociocultural, el maestro elabora una imagen de lo que considera es la profesión docente. El encuentro entre esta representación social y la realidad escolar desencadena un segundo componente que son las emociones. Al confrontarse este sujeto con determinadas situaciones de enseñanza, se fortalece o reconfigura la representación social de la profesión. Por ejemplo, Dubet (2002) advierte que socialmente se reconoce a la docencia como una profesión asistencialista que se distingue por ideales como el amor por los niños, el deseo de compartir conocimientos y la virtud del compromiso. Sin embargo, cuando un maestro se inserta en su profesión, se puede encontrar con situaciones de poco reconocimiento social, con cargas de trabajo administrativo que restan tiempo para la planeación de la enseñanza, o para detectar las dificultades de aprendizaje en alumnos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, lo cual genera estrés y lleva a que experimenten emociones como tristeza o frustración.

El ejercicio de la profesión docente tiene un componente afectivo importante (Marcelo, 2010). Para Chen (2019), existe una relación entre los afectos que experimenta un docente y su práctica profesional. Se reconoce de forma amplia que las emociones de los profesores se entrelazan con la cognición y la motivación, por lo que sentimientos como la alegría inspiran el trabajo pedagógico de los maestros. Mientras que emociones como la frustración desmoralizan su motivación ante el ejercicio profesional. Varias contribuciones relacionadas con las emociones (Badia, Meneses y Monereo, 2014; Buitrago y Cárdenas, 2017) coinciden en que hay tres tipos de temas que incomodan o perturban al maestro, los cuales desencadenan emociones con respecto a la enseñanza. De acuerdo con Badia (2014), éstas tienen que ver con:

- a) los motivos y razones para ejercer la enseñanza, que dotan de sentido la actividad docente; b) el conocimiento y valoración de sí mismo como profesor, que incluye aspectos como el autoconcepto y la autoestima; y c) la percepción y valoración del ejercicio de la tarea de enseñar, que comprende cuestiones como la complejidad y exigencia de la docencia, y la relación educativa y social con los estudiantes (p. 3).

Representaciones sociales y emociones. Es necesario plantear que las representaciones sociales tienen que ver con la manera en que los sujetos comprenden los acontecimientos de la vida cotidiana, en relación con su contexto situacional, histórico y cultural. En palabras de Jodelet (1986), las representaciones sociales son “imágenes que concentran significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dan un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (p. 472).

Las representaciones sociales actúan como sistemas de interpretación elaborados grupalmente con el propósito de asimilar la realidad y dar legitimación o invalidación al orden en el que está inserto el sujeto.

Diferentes autores exponen que las representaciones sociales se distinguen, además de su origen, contenido y funciones, por su carga afectiva: “Una representación social es un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones” (Valencia, Páez y Echebarría, 1989, p. 190).

Algunos investigadores han destacado la relevancia de la dimensión emocional o afectiva de las representaciones sociales (Banchs, 1996; Bouriche 2014; De-Graft Aikins, 2012; González, 2008; Gutiérrez, 2013, 2019), por lo que se han dedicado a indagar el papel que desempeñan aspectos de la subjetividad, tales como necesidades, motivaciones y afectos en su construcción.

Las emociones tienen un rol organizativo en la valoración de la realidad social; en este sentido, las experiencias emotivas movilizan “el conocimiento social que nos permite reinterpretar el mundo y optimizar nuestras relaciones con el entorno” (Jodelet, 2011, p. 241). La relación entre representaciones sociales y emociones posibilita aproximarse al análisis de los aspectos valorativos sobre los cuales el sujeto asume una postura ante el objeto de representación, para así perfilar la actitud hacia el mismo y posicionarse ante una realidad social.

De acuerdo con González (2008), una representación social está vinculada emocionalmente, lo que puede considerarse como un carácter generador que tiene su origen en lo afectivo y lo simbólico, característica que distingue a las distintas actividades humanas. Es más, se sostiene que las representaciones sociales se conforman por una dimensión emocional; así, es indispensable reconocer a ésta para entender de mejor manera la organización y el funcionamiento interno de tales representaciones (Guimelli y Rimé, 2009).

Otra cuestión que es importante mencionar es que, durante un largo tiempo, en el campo de las representaciones sociales el estudio de las emociones se confinó a la dimensión de la actitud. Al respecto cabe señalar que, si bien existe una relación estrecha entre las emociones y la actitud, ésta no es de

sinonimia, ya que la emoción es un constructo más complejo que tiene varias facetas e implica diferentes componentes (fisiológico, cognitivo, conductual). Por ello, se podría decir que las emociones contienen las actitudes y no a la inversa (Gutiérrez, 2013).

De acuerdo con De-Graft Aikins (2012), las teorías socioculturales de las emociones sugieren que existen al menos tres vías en que éstas pueden ser incorporadas al estudio de las representaciones: 1) las emociones constituyen una modalidad de conocimiento con todo el poder explicativo y funcional del conocimiento y las creencias; 2) las emociones son parte integral del pensamiento y la reflexión, y 3) las emociones son centrales para la práctica o la acción. A nuestro parecer, otro modo podría añadirse: las emociones constituyen una fuerza clave en la formación y el mantenimiento de los vínculos sociales.

En el caso concreto del estudio de las emociones del maestro, es importante estudiarlas en relación con las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido. Así, el reconocimiento de las emociones experimentadas durante el ejercicio de su profesión por los maestros pueden mostrar “las posibles tensiones entre las características individuales del profesor (valores, conocimientos, creencias o actitudes, entre otros) y las influencias culturales y sociales sobre la enseñanza en un momento histórico o un periodo temporal determinado” (Badia, 2014, p. 1).

En este estudio se pone atención tanto en los elementos culturales y las condicionantes contextuales en las que el maestro desarrolla su práctica, como en las representaciones sociales que elabora y las emociones que desencadena el ejercicio de la profesión docente.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El *enfoque* de investigación que se asumió en el estudio fue de corte cualitativo, ya que se considera que el análisis de las representaciones sociales y las emociones demanda reconocer los puntos de vista de los sujetos a la luz de momentos contextuales e históricos (Flick, 2004; Jodelet, 2003). Este enfoque atiende a lo oral, particular y local como fuentes de obtención de información empírica, con el propósito de indagar las construcciones de sentido común que los sujetos realizan en relación con los acontecimientos, las emociones que experimentan al respecto, y perfilar de este modo las orientaciones de acción ante tales eventos.

Para el *acopio de la información* se diseñó una entrevista semiestructurada con el fin de indagar las condiciones de formación profesional, labo-

rales y personales de los participantes del estudio, así como para rastrear las representaciones sociales de la profesión docente y las emociones que éstas activaban en los maestros debutantes.

En la *elección de los participantes* del estudio se optó por el caso *ideal-típico*, el cual comprende la elaboración de un perfil de caso más deseable de una población, para posteriormente ubicar en el plano real a los sujetos que reúnan la mayor parte de las características trazadas (Goetz y LeCompte, 1988). Así, con base en la problemática de investigación se establecieron cuatro criterios para la elección de participantes: que fueran maestros de educación primaria de la Ciudad de México; con hasta cinco años de antigüedad en la función docente; profesionales provenientes de las licenciaturas en ciencias de la educación, pedagogía y psicología, y que carecieran de formación profesional especializada en enseñanza. Uno de los retos de la investigación fue contactar a maestros con estas características, ya que las autoridades educativas mexicanas son herméticas a cualquier tipo de estudio externo. Sin embargo, después de un par de meses de negociaciones se permitió la entrada a cinco escuelas primarias de la alcaldía Álvaro Obregón, en el barrio de Tizapán, San Ángel. Las escuelas se caracterizaban por atender a poblaciones de clase media baja. El trabajo de campo se realizó entre los meses de febrero y marzo de 2019.

Con respecto a las características que distinguen a los participantes del estudio, se destaca que 10 eran mujeres y dos hombres. El rango de edad de los entrevistados fue bastante amplio: tres tenían entre 25 y 29 años; seis, entre 31 y 39; una maestra 45 y otra 61. Cinco maestros eran licenciados en ciencias de la educación, cuatro en psicología y tres en pedagogía. Diez de las personas entrevistadas señalaron que eligieron la docencia como profesión por su gusto de trabajar con niños y la posibilidad de aportarles formación para la vida. Dos maestras coincidieron en que optaron por ser docentes porque es un empleo que ofrece estabilidad laboral (pagos puntuales, prestaciones de servicio médico y vacaciones).

Sistematización y análisis de la información. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Para el análisis de las representaciones sociales se construyeron categorías temáticas derivadas de las entrevistas. En relación con el reto analítico de identificar las emociones, se recuperó la propuesta de Plantin y Gutiérrez (2009), que tiene como propósito identificar y reconstruir las emociones presentes en textos, conversaciones o videos. En el análisis se combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción: “esto me entristece”) y su ubicación indirecta, a partir de los indicios situacionales y de expresión (emoción implicada).

TABLA 1
Participantes del estudio

Clave de participante	Edad (años)	Dependientes económicos	Formación	Antigüedad como docente
Maestra 01	45	2	Ciencias de la educación	6 meses
Maestra 02	27	Ninguno	Psicología educativa	1 año
Maestra 03	36	Ninguno	Psicología educativa	6 meses
Maestra 04	32	1	Psicología educativa	3 años
Maestra 05	29	Ninguno	Psicología educativa	3 años
Maestra 06	32	1	Pedagogía	4 años
Maestra 07	61	1	Pedagogía	5 años
Maestra 08	39	1	Pedagogía	4 años
Maestra 09	33	2	Ciencias de la educación	4 años
Maestra 10	28	Ninguno	Ciencias de la educación	4 años
Maestro 11	25	1	Ciencias de la educación	3 años
Maestro 12	31	3	Ciencias de la educación	4 años

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del material empírico.

4. HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Como se ha planteado en este artículo, la profesión docente se conforma por propiedades o atributos de orden emocional y afectivo (Imberón, 2010; Marcelo, 2010). Esto se evidenció en el discurso de los maestros debutantes entrevistados, ya que al hablar sobre la profesión docente hacían referencia a ciertas emociones experimentadas, lo que permitió ubicar una relación indisoluble entre la profesión docente, su representación social y las emociones. La presentación de los hallazgos se planteó como un reto, dado que disecionar y exponer por separado las representaciones sociales de la profesión docente y las emociones que desencadenan no permitiría evidenciar dicha relación.

A continuación, se presenta el análisis realizado con el fin de mostrar la relación entre las emociones y la representación social de la profesión docente, que juega un doble papel, al ser un objeto de representación y elemento

articulador con las emociones. Los hallazgos han sido organizados en tres categorías analíticas que dan cuenta de las emociones experimentadas al hablar de lo que para los entrevistados representa la profesión docente y las dificultades que enfrentan al entrar en contacto con la realidad que el trabajo en aula implica: 1) el apego emocional, requisito para ser docente; 2) la carga emocional ante la carencia de experiencia docente; 3) enfrentar los problemas desde emociones y experiencias previas.

4.1. El apego emocional, requisito para ser docente

Como se ha señalado, las emociones juegan un papel importante en la construcción de la representación social sobre la profesión, la cual es asumida como positiva, importante e implica compromiso, motivación y apego emocional, por lo que demanda en este profesional una cierta disposición afectiva. Si los maestros no logran experimentar esta motivación, pueden llegar a fracasar y a dejar de ejercer su profesión. En este sentido, los maestros debutantes entrevistados afirmaron que la profesión docente requiere de ciertas habilidades y, sobre todo, de disposiciones afectivas. Con respecto a las habilidades, los siguientes testimonios son ilustrativos:

La docencia es una profesión muy rica [...] te lleva a leer, y a investigar y más y más, y a capacitarte (Maestra 02).

Fui trabajando con niños [...] me fui interesando más en su desarrollo, en su aprendizaje, las estrategias para que ellos aprendieran [...] por eso me decidí a hacer mi examen para ser maestra (Maestra 05).

En los fragmentos citados, se evidencian las habilidades que los maestros debutantes consideran indispensables en la profesión docente. Por un lado, es una actividad fructífera para los maestros, dado que necesitan tener una preparación permanente para estar actualizados; por otro, demanda el conocimiento de diferentes técnicas y estrategias específicas para que los alumnos aprendan.

En relación con las disposiciones afectivas, en las entrevistas se aprecia que para el ejercicio de la labor docente una cuestión de gran importancia es la vocación. Ésta puede ser considerada como un impulso o una llamada especial para ejercer una actividad, una profesión, en este caso la docencia, la cual está ligada a una decisión personal de “querer ser maestra(o)”. En algunos casos, los profesores se refieren a una vocación “tardía”, por ejemplo, cuando

las personas que en el transcurso o después de realizar una carrera profesional se dan cuenta de su supuesta vocación por ser maestro. Con respecto a la vocación, una maestra afirma: “Para ser docentes necesitas tener mucha vocación y creo que debes *tener mucho corazón*” (Maestra 05).

En el anterior testimonio, al expresar que se requiere de vocación, se infiere que la profesión docente demanda, de quien la ejerce, inspiración, anhelos, intereses y aptitudes. Se afirma que para ser maestros se requiere “mucho corazón”, expresión que si bien no refiere directamente a una emoción, remite a una disposición afectiva ligada al cariño, al ser sensible. Al respecto una maestra señala:

Quedo *muy contenta* cuando mis niños pueden hacer algo que pensé que jamás iban a hacer, porque he tenido niños que se les dificulta mucho la lectoescritura, entonces les explicaba y les explicaba y les explicaba de otra forma y de repente un día [...] ya empiezan a leer, o sea hay un cambio muy bonito y eso *me llena mucho* (Maestra 03).

En este fragmento se describe cómo la dedicación a la actividad profesional permite que un proceso tan complejo como la enseñanza de la lectoescritura se logre, lo que lleva a la maestra a experimentar la emoción de alegría. En este sentido, los maestros que admiten sentir pasión por la enseñanza suelen tener sensibilidad social, así como una sólida identidad que se refleja en el compromiso y entusiasmo con que asumen su labor (Badía, 2014; Buitrago y Cárdenas, 2017).

La motivación docente está relacionada con las razones que incitan a los futuros profesores a convertirse en enseñantes, a permanecer en la profesión, o a abandonarla. La docencia es una profesión que se distingue por su alto grado de motivación, compromiso y apego emocional. Si los maestros no poseen estos atributos, son candidatos firmes para abandonar la profesión.

En las entrevistas se observó que la vocación está ligada directamente con el gusto y pasión por el ejercicio de la profesión docente. En los siguientes testimonios se expresa una valoración positiva de dicha actividad:

Creo que mi labor *es algo bello*, para mí entonces es algo que *me gusta, me encanta* estar rodeada de pequeñitos que nos lo agradecen con un sinfín de actitudes hacia con nosotros, ¿no? (Maestra 01).

Me gusta [...] el moldear a los niños, por su inocencia y poderles enseñar algo (Maestro 11).

Al referirse a la labor docente como algo bello, se apela a la sensibilidad, se concibe como una actividad placentera, como una suerte de deleite para el ser o el espíritu. Tal parece que trabajar con alumnos de edades tempranas constituye una motivación en el ejercicio de la profesión docente. En los anteriores fragmentos aparece el término *gusto*, que en sí no se puede catalogar como una emoción, pero tiene una orientación emocional que se relaciona con la simpatía, el amor, el cariño, la devoción. Así, se observa un vínculo entre la profesión docente y la emoción que evoca, en este caso, la alegría. Al respecto, Imbernón (2010) señala que este amor por los niños se ajusta a la imagen de la profesión docente que impera, porque refiere a ideales como el afecto por los alumnos, el deseo de compartir conocimientos y la virtud del compromiso. Además, se advierte que la representación social de la profesión docente involucra una relación afectiva con los alumnos para el logro del aprendizaje.

La representación social de la docencia de los maestros debutantes como una profesión llena de gratificaciones, ha llevado a que los docentes experimenten emociones con una valoración positiva:

Al principio fue como *mucha emoción*, es algo que ya quería hacer desde hace mucho tiempo y me gustó mucho. [Mis compañeros] han sido personas muy cordiales conmigo y pues con los alumnos estoy como en esa etapa de experimentación porque como son alumnos que no conozco (Maestra 03).

En este testimonio, la docente, al calificar su inicio profesional como algo que le causó emoción, es decir, como algo excitante, indica que estaba motivada y tenía expectativas sobre su nueva actividad. Conocer las motivaciones de un maestro contribuirá a comprender las emociones y sentimientos que este sujeto siente ante el esfuerzo que realiza para ajustar y conciliar sus propios objetivos con las demandas que surgen en los encuentros cotidianos con estudiantes y colegas (Badia, 2014). Una maestra afirma:

Para empezar, no me la creía que estuviera aquí, *llegué muy feliz y campante*, y sí llegué con muchas ganas, pero tampoco sabía a lo que me iba a enfrentar atravesando la puerta [...] Yo ya tenía ese contacto. Los niños, cuando yo me paré frente a ellos, tuve la oportunidad de desenvolverme bien con ellos (Maestra 05).

En el anterior fragmento, la entrevistada refiere que al presentarse por primera vez en su salón de clase consiguió la realización de un anhelo profe-

sional: convertirse en maestra, lo que desencadenó emociones con una valoración positiva que repercutieron en su práctica profesional, al desenvolverse con confianza frente a sus alumnos.

Otra maestra también señaló el motivo por el que decidió presentar su examen de ingreso a la profesión docente de educación primaria:

“¿Por qué no?”; *si me gusta* esto, y también es una satisfacción profesional [...] Fue por eso que, ya después, me decidí a hacer mi examen a la SEP [Secretaría de Educación Pública]. En la licenciatura nos avisaron que no era una carrera propiamente destinada a la docencia y todo esto, pero siempre fue como mi atracción (Maestra 05).

En el fragmento anterior se observa, por un lado, que al enunciar el gusto por la enseñanza afloran emociones como la alegría que provoca el ejercicio de esta actividad; por otro, tal parece que para esta informante la motivación es suficiente para ser docente, sin necesariamente contar con una formación especializada en enseñanza. Así, la representación social de la docencia como una profesión que es gratificante emocionalmente es la que se devela en los testimonios de los maestros debutantes, en los que el interés por los niños, el gusto por compartir conocimientos y la vocación son pilares de la profesión.

4.2. La carga emocional ante la carencia de experiencia docente

En el ejercicio de la docencia, sobre todo en el nivel primario, es fundamental contar con una sólida preparación, tanto en conocimientos disciplinares y pedagógicos, como en experiencia y seguimiento en el desarrollo de la práctica; preparación que, en el caso de los maestros debutantes, no les otorgó su formación en la educación superior en carreras afines a la enseñanza.

Bedacarratx (2012) señala una extensa serie de emociones que los maestros en formación experimentan, entre ellas:

incertidumbre e inseguridad por abandonar el lugar de alumno que hasta entonces se ocupó (cambio de referente identitario); temor e inseguridad porque se ejerce una función para la cual no se está totalmente formado y para la cual aún no se está autorizado, al carecer todavía de la experiencia necesaria; desconcierto por la gran cantidad de acciones que el maestro debe asumir; frustración deri-

vada de la falta de reconocimiento de sus propios logros; confusión por los vacíos formativos; hostigamiento por insertarse a un contexto socio-institucional que se presenta como adverso, e incluso sufrimiento por no ser reconocido como aquello que se aspira a ser: maestro (pp. 142-143).

Estas mismas emociones experimentadas por los maestros en formación también son compartidas por los profesionales que no cuentan con entrenamiento docente. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

Preocupación, un poco de temor porque nunca había estado en escuelas primarias y, sobre todo, porque yo no conocía bien los planes y programas de estudio. Ahí fue donde empecé a tener problemas (Maestra 07).

Tuve mucho miedo, porque creí que no iba a dar el ancho en el grupo, dije ¿qué tal si no logro los aprendizajes?, ¿qué tal si no cumpla las expectativas? (Maestra 05).

Estas entrevistadas reconocen que su entrada al ejercicio docente estuvo marcada por emociones con una valoración negativa: preocupación, temor, miedo y angustia, como consecuencia de la falta de conocimientos y competencias profesionales de enseñanza. En la mayor parte de las entrevistas se encontró que los debutantes, cuando se presentaron frente a grupo, se percataron, por primera vez, de su falta de conocimiento de los planes y programas de estudio, y por tanto del dominio de los contenidos de las diferentes asignaturas, como el enfoque pedagógico que se sigue en educación primaria. Ello llevó a algunas maestras debutantes a reconocer su carencia de experiencia docente frente a grupo, algo que sus compañeros de escuelas normales sí tenían:

Al principio timidez, nervios, te sientes inexperta, pues no sabes, no conoces. Es la complicación que siempre traíamos los egresados de Ciencias de la Educación, porque decían: “los normalistas tienen prácticas de clase” (Maestra 10).

Llegué a una escuela un poco marginada, [...] los papás muy conflictivos, mucha delincuencia, [...] entonces sí fue bien frustrante llegar a un lugar donde no tenía tablas para ser docente frente a grupo, porque manejar un grupo y personas es totalmente diferente a lo que vemos como pedagogos (Maestra 08).

En el ejercicio de la profesión docente, los entrevistados emplean los conocimientos de sus carreras, además de sus habilidades, motivación y sobre todo el manejo de sus emociones. Cuando los maestros debutantes se hacen cargo de una actuación profesional en un contexto real, con sujetos reales, con consecuencias reales, y carecen de conocimientos especializados en enseñanza y estrategias para sortear las situaciones que se presentan en la comunidad, desvalorizan su formación profesional (ciencias de la educación, pedagogía, psicología), por lo que establecen una comparación con sus compañeros que fueron formados en escuelas normales. Esto desencadena sensaciones como frustración, angustia e incertidumbre, por no saber si están haciendo bien o no su trabajo como docentes, aspecto que concuerda con lo que Bedacarratx (2012) especifica respecto a los sentimientos experimentados por maestros con poca experiencia. Al respecto, una maestra señala:

Lo que *uno siente* y lo que uno piensa es lo que lo hace a uno como persona... si a uno no le gusta la carrera no la puede desarrollar, en cambio, si realmente siente que *le gusta, que le apasiona*, entonces uno se *deja llevar por las emociones* para hacer el trabajo bien (Maestra 05).

A los afectos y emociones no se les puede dejar de lado, ocultar o contener, ya que tarde o temprano se exteriorizan. Lo que se observa en los testimonios citados es que las emociones cumplen un papel relevante para generar acciones ante las situaciones que provocan estrés en los maestros.

A pesar de que los debutantes tienen una valoración positiva de la profesión docente, expresaron que al inicio de su ejercicio profesional vivieron emociones negativas, tales como miedo, timidez, temor, preocupación. Esto debido a que tenían una representación social de la profesión docente en la que la vocación y el interés por los niños eran suficientes para el ejercicio de la enseñanza, pero al entrar en contacto con la realidad escolar se percataron de la complejidad que conlleva generar aprendizajes en los alumnos, el desconocimiento que tenían sobre el currículum de educación primaria y la necesidad de prácticas profesionales frente a grupo.

4.3. Enfrentar los problemas desde emociones y experiencias previas

Las representaciones sociales pueden orientar las acciones de los sujetos ante determinadas situaciones. Como se ha mostrado en el análisis para los maestros debutantes, al ser confrontada con la realidad escolar la representación

social de la profesión docente que han construido, se desestabiliza esa imagen idealizada de la docencia. La enseñanza está condicionada por la política educativa, los conocimientos disciplinares, las relaciones sociales, las prácticas y los procesos educativos, por lo cual, en ciertos momentos, se presentan situaciones inesperadas que obligan al docente a generar dispositivos de acción. Lantheaume y Hélou (2008) indican que ubicar las dificultades o situaciones que generan el malestar docente es insuficiente, se requiere identificar las acciones que los docentes emprenden para comprender los recursos que movilizan ante tales situaciones, dado que dichos dispositivos configuran la práctica profesional y el oficio docente.

En el análisis de las entrevistas se ubicaron situaciones que provocaban malestar en los maestros debutantes. El malestar docente es un aspecto natural del ejercicio de la profesión, porque la enseñanza como práctica social conduce a la aparición de situaciones inesperadas que demandan acciones para reducir la tensión (Esteve, 2011). Por lo que los maestros necesitan adaptarse a diferentes planos de índole pedagógica, administrativa, social y emocional. En la tabla 2 se presenta una serie de problemáticas que los informantes refieren haber enfrentado y la manera en que las solucionaron.

TABLA 2

Situaciones de malestar docente y acciones emprendidas

Lo que se experimenta	Las acciones
yo no tolero mucho esta parte de las injusticias con ellos mismos, ¿no?, que se burlen de los demás, [...] hubo un momento en que ellos [los alumnos] molestaban mucho a una compañera, le decían apodos (Maestra 04).	hablo mucho de mi experiencia o de lo que yo viví antes y eso a ellos [los alumnos] les gusta mucho, como que yo les cuente, ¿no? Entonces, les contaba una situación similar que yo pasé y cómo yo me sentí tratando de buscar <i>esa empatía</i> , [...] les contaba <i>cómo yo me había sentido</i> (Maestra 04).
al principio me costaba mucho el control de grupo, entonces era una situación que tenía como muy latente. Siempre había trabajado yo de manera individual con los niños por el área en la que estudié, entonces, al principio me costaba como muchísimo trabajo contener al grupo (Maestra 03).	asignarles tareas a los niños me ayudó como en esa parte de que ellos se pudieran contener y también podían hacer algo importante que era “el ayudante de la maestra”, y <i>muy emocionado</i> , entonces, yo creo que esa parte me funcionó muy bien (Maestra 03).
A veces la falta de apoyo de los padres es lo que a mí me puede más que cualquier otra cosa. Que por mucho que tú trates de hacer por los niños, que por más que te desvivas porque se lleven algo bueno, no tengas esa parte de apoyo de quien va a estar con ellos toda la vida (Maestra 06).	yo lo platico con los papás, yo los voy a tener un año, y ese año les voy a dar lo mejor de mí, pero el resto de la vida van a ser de ustedes, y los responsables de los muchachos son ustedes (Maestra 06).

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas.

En las anteriores narraciones, las maestras debutantes expresan las situaciones que les han generado malestar: control de grupo, burlas entre compañeros y desinterés de los padres de familia por la educación de sus hijos. Destaca que son eventos que de forma directa no se vinculan con el aprendizaje, pero indirectamente abonan a las condiciones del proceso formativo.

Las acciones que emprenden los maestros debutantes para dar solución a las problemáticas narradas se anclan en emociones y vivencias previas, o en la improvisación de estrategias; esto se lleva a cabo a través del diálogo. Los debutantes cuentan sus experiencias pasadas con el propósito de lograr empatía de su grupo, por ejemplo, ante situaciones de burla a otros alumnos; también implementan estrategias para el manejo emocional del grupo, al asignar tareas que los docentes infieren que pueden desencadenar emociones con carga positiva en sus alumnos; y establecen comunicación directa con los padres de familia, para lograr su compromiso con la educación de sus hijos. Estos maestros están conscientes de que tienen que continuar con el desarrollo de su ejercicio profesional, por lo que diseñan y ponen en marcha diferentes estrategias para atender su principal preocupación, que es que los alumnos aprendan.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permitió identificar que los maestros debutantes, sin formación docente previa, construyeron una representación social cargada de elementos emocionales, donde destaca que para su ejercicio es indispensable tener amor por los niños, compromiso por la formación de sus alumnos y vocación como una cualidad del sujeto. Se observó que estos maestros valoran la profesión docente a partir de ciertas emociones como la alegría, y que, ante eventos que ponen en evidencia su falta de conocimientos y práctica en la enseñanza, experimentan emociones que se ligan con la angustia de no poder cumplir con su labor. Los participantes del estudio, para sortear situaciones inesperadas con sus alumnos, o que les provocan malestar, emprenden estrategias basadas en vivencias emocionales, donde ese interés por los niños y la pasión por su profesión los llevan a exteriorizar sus afectos, o bien a intentar desencadenar emociones en sus alumnos y en los padres de familia. Todo ello devela que la representación social, las emociones y la profesión docente están concatenadas, como una suerte de tríada situada en la dimensión subjetiva de la profesión, y que, con seguridad, repercute en el ejercicio de ésta.

En el desarrollo de la investigación se ubicó que los docentes debutantes le atribuyen a la profesión docente únicamente características de una labor asistencialista y técnica, cuyo propósito es ayudar a los alumnos en un sentido altruista (Imbernón, 2010). Este hallazgo aporta la evidencia de que los egresados de profesiones afines a la enseñanza arriban a la docencia con una visión idealizada de cuestiones complejas, como el aprendizaje, la enseñanza y la escuela misma.

Se advierte que la representación social de la profesión docente que construyeron los maestros debutantes, sumada a los problemas que enfrentan en el ejercicio profesional, los lleva a modificar sus estados emocionales. Por lo que se considera que para el análisis de la dimensión subjetiva de la profesión docente es necesario contemplar elementos contextuales, culturales y sociales, ya que la enseñanza no se puede desvincular de la afectividad humana y el contexto en el que se desarrolla (Badia, 2014). Por esta razón, se reconoce que no es suficiente quedarse en el ámbito subjetivo individual, sino ir más allá y contemplar el subjetivo colectivo, es decir, reconstruir los contextos socioculturales en los que se desenvuelve el maestro.

Dos constructos teóricos que podrían incorporarse en el estudio de la relación entre la profesión docente y las emociones son el de *anclaje emocional* y el de *clima del aula*. El primero da cuenta de un mecanismo de apego referido a un proceso comunicativo por medio del cual un nuevo fenómeno se fija en una emoción ya conocida (Höijer, 2010); el segundo refiere a que el maestro es, al mismo tiempo, constructor activo y receptor emocional de un cierto tipo de “clima del aula” (Badia, 2014). De acuerdo con Badia (2014), algunas características afectivas importantes en la configuración del clima social del grupo son el interés, el respeto o la preocupación que se da entre sus integrantes, el grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de la interrelación continua.

Finalmente, a partir del estudio realizado, se reconoce que el análisis de los afectos y emociones en la docencia, así como en la formación de maestros, tendría que ser considerado como un campo específico de estudio. La variedad y la relevancia de los hallazgos obtenidos tanto en esta investigación como en las que se han referido, ponen de manifiesto la gran influencia del papel de las emociones en la motivación del docente, en su forma de pensar y ejercer la enseñanza, y en los procesos de cambio de su propio conocimiento y de sus prácticas de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. Biblioteca Normalista.
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. del Castillo y G. Valenti (ed.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31-46). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Badia, A. (2014). *Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación*. Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). University teachers' affective dimension about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. 10.11144/Javeriana.UPSY13.adup
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: Invitación para una reflexión teórica. *Papers on Social Representations*, 5(2), 113-125. http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1996/5_1996Banch.pdf
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Bouriche, B. (2014). Émotions et dynamique des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2014(102), 195-232. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2014-2-page-195.htm>
- Buitrago, E. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Buitrago, E. y Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Cordero, G. y Jiménez, A. (2018). La política de ingreso a la carrera docente de México. Resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3463>
- De-Graft Aikins, A. (2012). Familiarising the unfamiliar: Cognitive polyphasia, emotions and the creation of social representations. *Papers on Social Representations*, 21, 7.1-7.28. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013. Gobierno de la República.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo e investigación educativa*. Morata.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/181/282>
- Guibert, P., Lazuech, G. y Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes*. PUR.
- Guimelli, C. y Rimé, B. (2009). Émotions et représentations sociales. En P. Rateau y P. Moliner (ed.). *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (pp. 165-180). Presses Universitaires de Rennes.
- Gutiérrez, S. (2013). Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas. En F. Flores-Palacios (ed.). *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género* (pp. 17-44). Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Gutiérrez, S. (2019). The affective dimension of social representations: Donald Trump and the social representation of illegal immigration. *Papers on Social Representations*, 28(2), 6.1-6.26. <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/520/441>
- Höijer, B. (2010) Emotional anchoring and objectification in the media reporting on climate change. *Public Understanding of Science*, 19(6), 717-731. <https://doi.org/10.1177/0963662509348863>
- Imbernón, F. (2010). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (ed.). *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Principales resultados de la encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término del primer año*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (ed.). *Psicología social II* (pp. 469-506). Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Aperçu sur les méthodologies qualitatives. En S. Moscovici y F. Buschini (ed.). *Les méthodes de sciences humaines* (pp. 139-162). PUF.
- Jodelet, D. (2011). Dynamiques sociales et formes de la peur. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 2011/2(12), 239-256. <https://doi.org/10.3917/nrp.012.0239>
- Lantheaume, F. y Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
- Marcelo, C. (2010). La función docente: Nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo (ed.). *La función docente* (pp. 9-26). Síntesis.
- Mireles, O. (2018). Docentes y reforma: Despido y evaluación injusta. En Y. Cuevas (ed.). *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales* (pp. 135-209). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (ed.). *La identidad en psicología de la educación: Enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 59-77). Narcea.

- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. PUF.
- Plantin, Ch. y Gutiérrez, S. (2009). La construcción política del miedo. En P. Bentivoglio, F. D. Erlich y M. Shiro (ed.). *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 491-509). Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Ramírez, E. y Cuevas, Y. (2018). Los estudiantes normalistas frente a la reforma educativa 2013: La competencia por una plaza docente. En Y. Cuevas (ed.). *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales* (pp. 99-133). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valencia, J., Páez, D. y Echevarría, A. (1989). Teorías sociopsicológicas de las emociones. En D. Páez y A. Echebarría (ed.). *Emociones: Perspectivas psicosociales* (pp. 141-232). Fundamentos.