



SENTIR PARA ENSEÑAR: UNA MIRADA SITUADA DE LAS EMOCIONES DOCENTES

desde la teoría expectativa-valor

DOI: 10.58299/UTP.266.C884

María Inés Ortega Arcega

maria.arcega@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1058-8106>

David Zamora Caloca

david.zamora@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0006-5120-8495>

Francisco Javier Jara Ulloa

jaraulloa@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3917-8220>

José Trinidad Ulloa Ibarra

jtulloa@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6382-7588>

Universidad Autónoma de Nayarit
Unidad Académica de Ciencias Básicas e Ingenierías
Tepic Nayarit

Sentir para enseñar: Una mirada situada de las emociones docentes desde la teoría expectativa-valor

Feeling to teach: A situated view of teachers' emotions from the expectancy-value theory

Resumen

Este capítulo analiza el papel de las emociones en la docencia a partir de la Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), enfatizando que las emociones de los profesores no son solo experiencias individuales, sino respuestas situadas y socialmente mediadas ante las exigencias y contextos educativos. Se argumenta que emociones como el entusiasmo, la ansiedad y la frustración emergen de la interacción entre las expectativas de éxito, el valor otorgado a la tarea y las condiciones institucionales, influyendo en la identidad y el compromiso profesional docente. Asimismo, se destacan las implicaciones de esta perspectiva para la formación inicial y continua del profesorado, proponiendo estrategias para el desarrollo de la conciencia emocional y la reflexión crítica sobre la práctica, con el fin de promover una pedagogía más integral y transformadora.

Palabras clave: docentes; emociones; motivación; pedagogía.

Abstract

This chapter examines the role of emotions in teaching through the lens of Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), emphasizing that teachers' emotions are not merely individual experiences but are shaped by social and contextual factors within educational settings. The analysis demonstrates that emotions such as enthusiasm, anxiety, and frustration arise from the interplay between success expectations, the value attributed to tasks, and institutional conditions, all of which impact teachers' professional identity and engagement. The chapter also highlights the implications of this perspective for both initial and ongoing teacher education, proposing strategies to foster emotional awareness and critical reflection as key elements for promoting a more holistic and transformative pedagogy.

Keyword: teachers; emotions; motivation; pedagogy.



Introducción

En las últimas décadas, el estudio de las emociones en el ámbito educativo ha cobrado una relevancia creciente tanto en la investigación como en la formación docente. Este interés responde a la necesidad de comprender cómo las emociones impactan no solo en el bienestar del profesorado, sino también en sus decisiones pedagógicas, su implicación en el aula y su desarrollo profesional a largo plazo (Sutton & Wheatley, 2003; Hargreaves, 1998). Las emociones, lejos de ser elementos periféricos o exclusivamente personales, constituyen dimensiones fundamentales de la práctica docente, influyendo de manera profunda en la relación de los profesores con los contenidos, los estudiantes y su propio rol profesional.

Sin embargo, a pesar de su centralidad, las emociones han sido tradicionalmente tratadas como un aspecto marginal, subordinado a enfoques racionalistas enfocados en la cognición o el control conductual del aula (Zembylas, 2005). Este sesgo ha dificultado el reconocimiento del papel formativo y político que desempeñan las emociones en la docencia. Como advierten Schutz y Zembylas (2009), comprender las emociones docentes implica reconocer su carácter socialmente construido, culturalmente mediado y situado en condiciones estructurales e históricas concretas.

Partiendo de esta perspectiva, el presente capítulo busca aportar a la comprensión de las emociones docentes a partir de un enfoque teórico integrador. Para ello, se adopta la Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), desarrollada por Eccles y Wigfield (2020), que articula elementos de la psicología del desarrollo, la teoría sociocultural y la cognición situada, explicando cómo las expectativas de éxito y el valor asignado a las tareas influyen tanto en la motivación como en las emociones.

La SEVT representa una evolución respecto al modelo clásico de expectativa-valor al enfatizar el impacto del contexto social, las relaciones interpersonales y las trayectorias individuales en la configuración de las creencias motivacionales. Así, la motivación se entiende como un proceso



dinámico, resultado de la interacción entre factores individuales (como experiencias previas, autoeficacia o identidad profesional) y factores contextuales (normas institucionales, apoyo percibido, valoración social de ciertas prácticas docentes) (Eccles & Wigfield, 2020).

Aplicada al campo docente, la SEVT ofrece una vía analítica poderosa para comprender cómo y por qué los profesores experimentan determinadas emociones en situaciones específicas de su práctica. Por ejemplo, un docente puede experimentar entusiasmo ante una secuencia didáctica que considera significativa y para la cual se siente competente; o sentir ansiedad o frustración frente a una tarea impuesta que percibe como inútil o fuera de su alcance. Estas emociones no son reacciones momentáneas, sino configuraciones complejas que expresan la interpretación que el docente realiza de su actividad y de su posición dentro de un entramado social y cultural (Zembylas, 2005; Schutz & Zembylas, 2009).

El enfoque situado permite considerar cómo las emociones están mediadas por narrativas profesionales, discursos institucionales y estructuras de poder que otorgan o niegan legitimidad a ciertas formas de sentir. Por ejemplo, la frustración ante la imposibilidad de implementar una metodología en la que se cree no es solo una cuestión de gestión emocional personal, sino también síntoma de tensiones estructurales entre la innovación pedagógica y las restricciones del sistema escolar (Pekrun, 2006; Hargreaves, 1998).

Desde esta visión crítica, no se pretende patologizar las emociones negativas, sino reconocerlas como parte de un proceso reflexivo capaz de abrir posibilidades de transformación. Como señala Van Manen (1995), las emociones pueden ser leídas como formas de conocimiento encarnado que ofrecen indicios sobre la calidad ética y pedagógica de la práctica docente. Así, formar en y para la conciencia emocional es una dimensión esencial de una pedagogía reflexiva, comprometida y situada.

El capítulo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, se profundiza en el marco teórico de la SEVT y sus aportes para el análisis de las emociones docentes. Luego, se abordan tres configuraciones emocionales recurrentes en la enseñanza contemporánea —el entusiasmo, la ansiedad y la frustración—, interpretadas a la luz de las relaciones entre expectativa, valor y



contexto. Posteriormente, se discuten las implicaciones de esta mirada teórica para la formación docente inicial y continua. Finalmente, se presentan conclusiones orientadas a promover una comprensión más profunda y situada de las emociones en la docencia, reconociéndolas como parte constitutiva del saber pedagógico.

Desarrollo

1. Comprender las emociones docentes desde la teoría expectativa-valor situada

El estudio de las emociones docentes ha evolucionado, pasando de interpretaciones centradas en rasgos individuales a enfoques integradores que reconocen su carácter situado, dinámico y relacional (Schutz & Zembylas, 2009). En este marco, la Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), extensión crítica y sociocultural de la teoría clásica de la motivación desarrollada por Eccles y Wigfield (2020), ofrece herramientas conceptuales robustas para analizar cómo emergen las emociones en contextos educativos específicos, a partir de las creencias del docente sobre sus capacidades, los significados atribuidos a las tareas de enseñanza y las condiciones del entorno escolar.

1.1 Expectativas de éxito y valor subjetivo: el núcleo motivacional

La teoría expectativa-valor sostiene que el involucramiento en una tarea se determina por dos componentes: las expectativas de éxito (creencias sobre la probabilidad de un buen desempeño) y el valor subjetivo de la tarea, subdividido en valor intrínseco (interés personal), valor de utilidad (relación con metas), valor de logro (conexión con la identidad) y el costo percibido (esfuerzo, riesgo emocional, etc.) (Eccles & Wigfield, 2020).

Estos componentes influyen directamente en la aproximación emocional a las tareas. Por ejemplo, un docente que confía en su capacidad para enseñar un tema y lo considera relevante para sus estudiantes tenderá a experimentar emociones positivas que favorecen su involucramiento. En contraste, una baja expectativa de éxito y bajo valor percibido, o un costo emocional elevado, pueden generar frustración, miedo o ansiedad, dificultando la participación activa (Pekrun, 2006).



1.2 De la motivación individual al análisis situado: la ampliación sociocultural de la SEVT

La SEVT reconoce que las creencias motivacionales y los juicios de valor no son solo individuales, sino que se construyen históricamente y se negocian en interacción con contextos sociales, culturales y escolares. Esta ampliación incorpora una visión más compleja del sujeto docente, mediada por factores como clase social, género, cultura institucional, discurso educativo vigente y relaciones de poder (Eccles & Wigfield, 2020).

Así, las emociones docentes no surgen únicamente de la tarea, sino de las condiciones en que esta se desarrolla. Schutz y Zembylas (2009) subrayan que las emociones del profesorado reflejan tensiones entre lo que se espera de los docentes, lo que consideran valioso y lo que pueden efectivamente realizar en contextos frecuentemente contradictorios.

Por ejemplo, un docente obligado a implementar una política educativa contraria a sus principios pedagógicos puede experimentar frustración, no por incapacidad, sino por conflicto de valores. Estas experiencias se explican desde la SEVT al articular baja expectativa de éxito, valor negativo y alta carga emocional.

1.3 Las emociones como configuraciones afectivo-valorativas

Desde este enfoque, las emociones docentes son configuraciones afectivo-valorativas: respuestas complejas que condensan juicios sobre uno mismo, la tarea y el contexto. Son dinámicas y cambian con la experiencia, profundamente moduladas por las condiciones sociales de la enseñanza (Zembylas, 2005).

La SEVT permite mapear no solo la presencia de emociones específicas, sino también las condiciones que las posibilitan y sus efectos en la práctica. Hargreaves (1998) argumenta que toda enseñanza está afectivamente cargada, y que el análisis emocional debe formar parte de una pedagogía crítica. Comprender cómo los docentes valoran sus tareas y qué emociones emergen de esta relación es indispensable para una formación docente integral.



2. Emociones docentes en acción: una lectura situada

Desde la SEVT, las emociones docentes pueden entenderse como respuestas afectivo-valorativas a situaciones pedagógicas concretas, articulando expectativas de logro, valor percibido de la tarea y condiciones sociales e institucionales (Eccles & Wigfield, 2020). Las emociones guían la acción, el compromiso y la identidad profesional (Zembylas, 2005; Schutz & Zembylas, 2009). A continuación, se analizan tres emociones clave: entusiasmo, ansiedad y frustración.

2.1 Entusiasmo profesional ante tareas significativas

El entusiasmo se asocia a altas expectativas de éxito y un fuerte valor intrínseco o de logro atribuido a la tarea. Cuando un docente se siente competente y percibe que lo que enseña tiene sentido, es probable que experimente entusiasmo como satisfacción anticipada y conexión emocional con la tarea (Eccles & Wigfield, 2020).

Hargreaves (1998) señala que el entusiasmo fortalece el vínculo entre docente y conocimiento, y se proyecta en la relación con los estudiantes, creando climas emocionales positivos para el aprendizaje. Esta emoción puede ser motor de innovación y perseverancia, aunque es frágil ante la falta de respaldo institucional o reconocimiento.

Por ejemplo, un docente que lidera una propuesta didáctica innovadora puede sentirse validado si sus estudiantes y colegas reconocen su iniciativa. Desde la SEVT, este escenario combina una expectativa de éxito consolidada y un valor subjetivo reforzado por el entorno (Eccles & Wigfield, 2020; Schutz & Zembylas, 2009).

2.2 Ansiedad y tensión frente a tareas impuestas o inciertas

La ansiedad docente suele aparecer ante tareas con alta incertidumbre, presión externa o escaso control. Aquí, la expectativa de éxito es baja o ambigua, y el valor de la tarea puede ser percibido como impuesto o irrelevante (Eccles & Wigfield, 2020; Pekrun, 2006).



Zembylas (2005) advierte que muchas emociones negativas de los docentes reflejan tensiones estructurales entre su identidad profesional y las políticas educativas. Por ejemplo, la obligación de aplicar exámenes estandarizados puede generar ansiedad, incluso en docentes técnicamente competentes, si la tarea contradice sus valores y afecta su relación con los estudiantes.

2.3 Frustración y desgaste emocional ante el desajuste contextual

La frustración docente surge del desajuste entre las convicciones pedagógicas y las condiciones contextuales limitantes. A diferencia de la ansiedad, que responde a situaciones puntuales, la frustración tiende a consolidarse cuando los esfuerzos del docente no producen los resultados deseados o se ven obstaculizados sistemáticamente (Schutz & Zembylas, 2009).

Sutton y Wheatley (2003) destacan que la frustración puede ser resultado de sobrecarga laboral, falta de apoyo institucional o exigencias contradictorias. Según la SEVT, esta emoción surge cuando el docente asigna un alto valor a la tarea, pero la expectativa de éxito se debilita por factores externos (Eccles & Wigfield, 2020).

Por ejemplo, una docente que desea aplicar estrategias inclusivas, pero carece de recursos puede experimentar frustración, y si esta tensión persiste, puede desembocar en desgaste emocional o abandono de la profesión (Zembylas, 2005; Hargreaves, 1998).

Conclusiones

Comprender las emociones docentes desde la SEVT permite trascender perspectivas individualistas que reducen las emociones a expresiones privadas o disfuncionales. Las emociones deben entenderse como formas de significación profundamente ligadas a la valoración de la tarea, las expectativas de éxito y el contexto institucional y social (Eccles & Wigfield, 2020; Zembylas, 2005).

Emociones como el entusiasmo, la ansiedad y la frustración no reflejan simplemente el “temperamento” docente, sino el modo en que los sujetos se posicionan frente a una actividad

intelectual, social y emocionalmente exigente. Así, las emociones son lentes para interpretar la experiencia profesional, revelando evaluaciones de la práctica, compromisos éticos y obstáculos percibidos (Schutz & Zembylas, 2009; Hargreaves, 1998).

Esta perspectiva tiene profundas implicaciones para la formación docente. No basta con enseñar técnicas de control emocional o promover ideales normativos de equilibrio. Como sugiere Van Manen (1995), formar docentes implica abrir espacios para explorar el sentido de la experiencia, incluyendo reacciones afectivas ante situaciones concretas. La reflexión sobre las emociones debe centrarse en la elaboración crítica de la identidad profesional.

En la formación inicial, se deben incorporar estrategias pedagógicas que articulen teoría y análisis emocional de la práctica. El uso de portafolios reflexivos, por ejemplo, puede ayudar a los futuros docentes a analizar sus emociones y sus causas contextuales, integrando valores personales y decisiones didácticas (Schutz & Zembylas, 2009; Van Manen, 1995).

En la formación en servicio, es clave generar espacios colectivos donde los docentes puedan analizar sus emociones sin temor al juicio o la reducción a categorías psicológicas. Comunidades de práctica, grupos de estudio o círculos de reflexión emocional pueden resignificar el malestar profesional como síntoma de conflictos éticos, tensiones estructurales o desajustes valorativos (Zembylas, 2005; Schutz & Zembylas, 2009).

Por último, reconocer las emociones como dimensiones legítimas del saber docente implica transformar las políticas y culturas escolares, abriéndose a la escucha de las voces emocionales del profesorado para enriquecer las decisiones curriculares y organizativas (Hargreaves, 1998; Schutz & Zembylas, 2009).



Referencias

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.



Certificado de evaluación

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; **indexada en catálogos de calidad internacional**. Que, teniendo como **base fundamental el desarrollo del potencial humano**, es líder en el desarrollo y divulgación de producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad en contextos locales, nacionales e internacionales, a través de publicaciones de artículos en revistas, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias y congresos.


CERTIFICA

Que el capítulo de libro titulado **“Sentir para enseñar: Una mirada situada de las emociones docentes desde la teoría expectativa-valor”** presentado por los autores **María Inés Ortega Arcega, David Zamora Caloca, Francisco Javier Jara Ulloa y José Trinidad Ulloa Ibarra** ha sido sometido a un exhaustivo proceso de arbitraje por pares académicos, a través de criterios establecidos para investigaciones de alta calidad, siendo dictaminado como producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa de alta calidad. Su publicación en el libro titulado **“Educación en la era contemporánea”** estará disponible a partir del 9 de diciembre de 2025 en la Biblioteca digital de la Universidad Tecnocientífica del Pacífico.

Se extiende el presente certificado, a los 10 días del mes de noviembre del año 2025.

Transformando con Ciencias
Tepic, Nayarit; México


Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Directora de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico


César Alejandro González Guzmán
Coordinador de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

