

SENTIDOS SUBJETIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE UN MAESTRO: UN ESTUDIO DE CASO

SUBJECTIVE SENSES IN THE TEACHING PROCESS OF A TEACHER: A CASE STUDY

Recibido: 24 de septiembre de 2019 | Aceptado: 24 de octubre de 2019

Jeremy S. **Rodríguez-Camejo** ¹, Tania **García-Ramos** ¹, Sara **Santiago-Estrada** ¹

¹: Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico

RESUMEN

En el presente estudio de caso exploramos las experiencias emocionales de un maestro de escuela pública intermedia mediante la categoría de sentido subjetivo. Esta categoría fue desarrollada por Fernando González Rey en la teoría de la subjetividad propuesta desde la Perspectiva Histórico Cultural. Empleamos las siguientes técnicas: entrevistas abierta, composición escrita y collage. Realizamos un análisis de contenido constructivo-interpretativo. Identificamos sentidos subjetivos del participante vinculados a la enseñanza con un profundo sentido de vocación y compromiso social. Además, surgió la relación con sus estudiantes como uno de los factores principales que le motiva a continuar enseñando y la relación con su familia como fuente de bienestar emocional. Concluimos que la labor del educador está atravesada por múltiples sentidos subjetivos y elementos de la subjetividad social que ilustran la complejidad de ser maestro/a y su quehacer. Planteamos que es crítico reconceptualizar la enseñanza como una práctica subjetiva. También, reconocer al maestro/a como un sujeto configurado subjetivamente. Finalmente, exponemos la pertinencia de la teoría de la subjetividad como acercamiento que puede contribuir a este fin.

PALABRAS CLAVE: Emoción, enseñanza, maestro, sentido subjetivo

ABSTRACT

The present case study explores the emotional experiences of middle public school teachers through the category of subjective sense. This category was developed in the theory of subjectivity proposed by Fernando González Rey, from the Cultural Historical Perspective. The following methods were used: open interviews, written compositions, and collages. We performed a constructive-interpretative content analysis to identify subjective senses of participants linked to teaching with a deep sense of vocation and social commitment. In addition, the relationship with his students emerged as one of the main factors that motivates them to continue teaching and the relationship with his family as a source of emotional well-being. We conclude that multiple subjective senses and elements of social subjectivity crossed the educator's work that illustrates the complexity of being a teacher in relation to his or her work. We propose it is critical to reconceptualize teaching as a subjective practice and acknowledge the teacher as subject subjectively configured.

KEYWORDS: Emotion, teacher, teaching, subjective sense

Correspondencia relacionada a este artículo debe dirigirse a Jeremy Rodríguez Camejo. E-mail: jsrodriguezcamejo@gmail.com

En la literatura sobre el/la maestro/a y su quehacer ha predominado una conceptualización fragmentaria focalizada en conceptos psicológicos aislados. Se ha tendido a reducir al maestro y su quehacer a su personalidad, afectividad, estilos de enseñanza, valores, intereses, entre otros (Genovard & Gotzens, 1990). El maestro/a ha sido presentado como el impartidor del currículo, quien se espera le exponga el conocimiento a los estudiantes para que aprendan, como el conductor entre el currículo y los estudiantes. Esto es lo que se conoce como la perspectiva del maestro/a como transmisor del currículo (Youngjoo, 2011).

Esta mirada fragmentaria y reduccionista del maestro/a y su labor es un asunto que surge desde su formación docente, cuando algunos de los modelos de formación se caracterizan por enseñar al maestro a reproducir de modo irreflexivo lo que se le ha enseñado (Rodríguez-Arocho, 2012). Dicha mirada ha tenido como consecuencia también la exclusión de la dimensión emocional que vivencia el maestro/a en su quehacer.

El reconocimiento de que la docencia, como práctica y teoría, está social e históricamente situada, culturalmente mediada y socialmente ejecutada por sujetos particulares (Rodríguez Arocho, 2012), es lo que da paso a las múltiples investigaciones para estudiar la dimensión afectiva en la labor magisterial. (Cross & Hong, 2012; Demetriou & Wilson, 2009; Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009; Frenzel, Becker Kurz, Pekrun & Goetz, 2015; Frenzel et al., 2016; Hagenauer, Glaser-Zikuda & Volet, 2016; Hagenauer & Volet, 2014; Hernández et al., 2010; Hosotani & Imai- Matsumura, 2011; Jiang, Volet & Wang, 2016). Algunos de estos autores describen la enseñanza como una práctica emocional (Hargreaves, 1998; Zambrana, 2009).

En una investigación realizada por Hernández et al. (2010) se encontró que la mayoría de los maestros/as del sistema educativo puertorriqueño muestran una

amplia gama de emociones tales como orgullo y respeto por su profesión magisterial, pasión al enseñar, esperanza, afecto, frustración y cansancio. En este estudio los/as maestros/as experimentaban diversas emociones vinculadas a su relación con sus estudiantes tales como satisfacción al tener éxito con un alumno difícil y percibir el agradecimiento de los alumnos cuando han concluido la escuela. Además, muchos de los educadores indicaron que el reconocimiento de parte de los estudiantes sobre qué es un buen maestro/a era una gran satisfacción.

Estos datos ilustran que los aspectos emocionales del quehacer del maestro/a son relevantes. Lo afectivo está presente en la labor docente, lo que implica que esta dimensión debe ser investigada por disciplinas como la educación y la psicología. Uno de los retos mayores es superar la conceptualización tradicional de la experiencia emocional que la desvincula o aísla de otros procesos psicológicos (González Rey, 2000a). Es aquí donde se sustenta la necesidad que se realicen investigaciones desde la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey. Esta perspectiva rescata la complejidad de la experiencia emocional del maestro, como se ilustró en un estudio realizado en Brasil (Mourão y Mitjans Martínez, 2006).

La investigación que presentamos en este trabajo integra tres propósitos interconectados. En primer lugar, explorar el uso de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa para estudiar los sentidos subjetivos que median la experiencia emocional de la enseñanza. La teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa se han desarrollado desde la perspectiva histórico-cultural, particularmente en el trabajo de Fernando González Rey (González Rey, 2002, 2007). En segundo lugar, contribuir a generar una concepción alterna del maestro/a y su labor. Por último, estudiar los sentidos subjetivos que median la experiencia emocional de la enseñanza.

Los objetivos de este estudio fueron los siguientes: 1) analizar los sentidos subjetivos de la enseñanza en maestros/as de escuela intermedia (7mo, 8vo y 9no); 2) destacar la dimensión subjetiva y afectiva que subyace la práctica de enseñanza mediante la categoría de sentido subjetivo; 3) identificar los elementos de subjetividad social vinculados a los sentidos subjetivos de la enseñanza de los/as maestros/as; 4) explorar el uso de la teoría de la subjetividad para interpretar los sentidos subjetivos que median la experiencia emocional de enseñar; y 5) explorar el uso de la epistemología cualitativa para estudiar los sentidos subjetivos que median la experiencia emocional de enseñar.

Marco teórico: La teoría de la subjetividad

Esta investigación se ancla en la teoría de la subjetividad elaborada por el psicólogo cubano Fernando González Rey en sus múltiples publicaciones y colaboraciones con otros autores (De Oliveira, Goulart & González Rey, 2017; González Rey, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017; González Rey, Goulart & Bezerra, 2016; González Rey & Mitjans Martínez, 2017; González Rey, Mitjans Martínez & Bezerra, 2016). Su teoría, con base en la perspectiva histórico cultural, ofrece un campo de investigación fundamentado en la complejidad (González Rey, 2010, 2011a, 2011b, 2011c; Hernández, 2008; Morín, 1998) y en la epistemología cualitativa (Díaz Gómez, González Rey & Arias Cardona, 2017; González Rey, 2007; González Rey & Mitjans Martínez, 2015; González Rey & Patiño, 2017).

Subjetividad

Desde el marco histórico cultural, la subjetividad se define como “la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida, la cual integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración” (González Rey, 2011c, p. 313). Esta se organiza en las prácticas de los individuos y grupos, expresando

continuamente una tensión entre su organización inicial y las formas que toma en el curso de esas prácticas (González Rey, 2010). Desde esta perspectiva, la subjetividad no se reduce a un estado interno. Es una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación recursiva y cuya naturaleza es histórica y social (Hernández, 2008). La subjetividad tiene un estatus ontológico propio. Esto significa que la misma existe “en su especificidad al registro de la psique como forma de la realidad cualitativamente diferente de otras formas de realidad” (González Rey, 2002, p. 66).

Sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas

Según González Rey (2002, 2011c), los sentidos subjetivos son la unidad básica y constituyente de la subjetividad. Este concepto denota el carácter subjetivo de cualquier acción o expresión humana, ya que es general a todas las producciones humanas, sean ellas sociales o individuales (González Rey, 2011c). De esta forma lo emocional es inseparable de cualquier tipo de función psíquica, producción humana individual o social (González Rey, 2009, 2011c). Los sentidos subjetivos se definen como:

Aquella unidad de los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada (p.312).

González Rey (2002) afirma que los distintos sentidos subjetivos que surgen en las acciones del sujeto en el contexto cultural se organizan en sistemas psicológicos relativamente estables conocidos como configuraciones subjetivas. Las configuraciones subjetivas son definidas como “la integración de elementos de sentido y significación que caracterizan la organización subjetiva de un ámbito de la

experiencia del sujeto, y que asumen estructuras diferentes en el curso de sus acciones” (González Rey, 2002, p. 113). La configuración subjetiva define las formas concretas de experiencia del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura y es dentro de estas configuraciones que surge toda función psicológica (Hernández, 2008). Muy importante, las configuraciones subjetivas se organizan a partir de la historia individual del sujeto. La historia no se limita a lo discursivo o a lo narrativo, no se agota allí, sino hace referencia al conjunto de experiencias emocionales que hacen que cada sujeto presente un carácter único e irrepetible (González Rey, 2011c).

Los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas no son conscientes; por esta razón, un sujeto nunca puede aprenderlas. La expresión ‘no consciente’ se refiere a la limitación de todo sujeto de no poder tener conocimiento ni crear una representación de la variabilidad de sentidos subjetivos y sus movimientos (Díaz Gómez & González Rey, 2011). González Rey (2009) considera que los aspectos no conscientes de la vida psíquica son un elemento inseparable del desarrollo de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural (González Rey, 2009).

Sujeto

Desde esta perspectiva, los procesos psicológicos no transcurren en el vacío ni desvinculados de los sujetos (González Rey, 2011c). El sujeto aquí se refiere al individuo, quien está procesal, histórica y socialmente configurado (Díaz Gómez & González Rey, 2005). El sujeto es sujeto del pensamiento, pero no de un pensamiento exclusivamente cognitivo, sino de un pensamiento que actúa a través de situaciones y contenidos que implican su emocionalidad (González Rey, 2002). Desde esta mirada, “la persona no es un epifenómeno de ninguna estructura o práctica social, ella tiene una capacidad generadora subjetiva frente a lo vivido, que le permite múltiples opciones, decisiones y

acciones cargadas de sentidos subjetivos en el proceso de la experiencia” (p.313). La persona se constituye en sujeto cuando es capaz de producir opciones que entran en tensión con los sistemas normativos hegemónicos del espacio social donde se lleva a cabo su acción, generando alternativas de sentidos subjetivos frente a dichos sistemas.

Una vez presentadas las categorías de sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas, subjetividad y sujeto es indispensable presentar el componente social que se integra a estas categorías. Dicho concepto es el de subjetividad social.

Subjetividad Social

El concepto de subjetividad social se define como:

la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto como familia, escuela, grupo informal etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales (González Rey, 2008, p.234).

La subjetividad social es un plano cualitativo, esencialmente humano, de la síntesis de todos los aspectos de la vida social en los cuales el sujeto está inmerso (González Rey et al., 2016). Esa síntesis se organiza de forma simultánea en dos planos diferentes. Por un lado, se organiza a través de la historia individual, en una configuración única en cada individuo concreto (subjetividad individual). Por otro lado, se configura a través de la historia de la sociedad, abarcando a todos los individuos en calidad de constituyentes de esa trama social, dentro de la cual a la vez son constituidos en el plano de la subjetividad social (González Rey, 2002).

Desde el punto de vista de la subjetividad social, los procesos sociales no son externos

a los individuos (González Rey, 2002). Los individuos son constituyentes y, simultáneamente, constituidos en la subjetividad social. Sin embargo, la constitución del individuo en la subjetividad social no es un proceso que sigue rutas universales, definidas de forma única por las características de los espacios sociales en los cuales estos viven (González Rey, 2002). Por el contrario, es un proceso diferenciado en el que las consecuencias para las instancias sociales y para los individuos que las forman dependen de los modos que adopten las relaciones entre lo individual y lo social. Ambos aspectos tienen un carácter activo, es decir, cada uno se configura de formas muy diversas ante la acción del otro, proceso que acompañará tanto el desarrollo social como el desarrollo individual (González Rey, 2002).

En síntesis, la teoría propuesta por González Rey conceptualiza la subjetividad como un sistema complejo cuya realidad es cualitativamente diferente de otras formas de realidad (tiene un estatus ontológico propio) y se expresa en dos momentos diferentes: el individual y el social, interrelacionados de manera recursiva. Desde esta mirada el actor principal de la subjetividad es el sujeto histórica y socialmente configurado. Las configuraciones subjetivas definen los nuevos sentidos subjetivos. A su vez los nuevos sentidos subjetivos actúan nuevamente sobre la configuración subjetiva del sujeto. De esta forma existe una dinámica recursiva entre ambos procesos.

Las configuraciones subjetivas del sujeto integran elementos del espacio social concreto del individuo y de espacios simbólicos de la cultura (ej. la familia, escuela, grupo informal etc.) (González Rey, 2008). La subjetividad social es entonces la forma en que se integran los sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales. De esta forma lo que ocurre en cada espacio social concreto, como la escuela, está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales (González Rey, 2008).

Para comprender la teoría de la subjetividad es necesario considerar los componentes que permiten articularla de manera específica en el proceso investigativo. González Rey (2000b, 2007) presenta un método con una perspectiva epistemológica en el proceso investigativo. El acercamiento teórico y del método propuesto están vinculados de forma indisoluble en la propuesta de Epistemología Cualitativa.

Epistemología Cualitativa

González Rey propone una epistemología cualitativa. La diada epistemología y método permite dar cuenta de la naturaleza cualitativamente diferente de la subjetividad como objeto de estudio. Tres principios centrales sirven de fundamento a la propuesta: (1) el carácter constructivo interpretativo del conocimiento; (2) la legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico; y (3) la comprensión de la investigación en las ciencias sociales como un proceso de comunicación (González Rey, 2000b, 2007).

El carácter constructivo-interpretativo del conocimiento implica que este es una producción humana y no una representación exacta de la realidad objetiva (González Rey, 2007). Específicamente, confiere valor al conocimiento por su potencial de generar campos nuevos de comprensión que permitan nuevas formas de actuar sobre la realidad (González Rey, 2007). Este principio establece la necesidad de considerar la investigación como producción teórica (González Rey, 2007). Aquí el término teoría se refiere no solo a las teorías como formas de conocimiento preexistentes a la investigación, sino también a la construcción de modelos en el proceso investigativo que permitan comprender lo estudiado. Aunque la teoría de la subjetividad provee unos conceptos, estos son dinámicos y tienen múltiples contenidos específicos. El contenido específico se construye a través de los modelos teóricos que el investigador elabora a lo largo de su investigación. Además, lo

teórico tiene como eje central la actividad pensante y constructiva del investigador (González Rey, 2007).

El segundo principio, la legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico (González Rey, 2007) plantea que el modelo teórico que se construye en el proceso investigativo se fundamenta en la información que proviene del caso singular. La singularidad es de suma importancia, ya que una de las características de la subjetividad es la marcada diferenciación de los individuos y de los espacios sociales (González Rey, 2007).

Por último, la investigación desde esta perspectiva se desarrolla como un proceso de comunicación (González Rey, 2007). La comunicación se considera un espacio privilegiado en el que el individuo se inspira en sus diversas formas de expresión simbólica. Aquellas formas de expresión en las que el sujeto se implique emocionalmente serán las vías mediante las que será posible estudiar la subjetividad. La persona que investiga podrá generar hipótesis utilizando las expresiones del participante como indicadores empíricos. Sobre estos indicadores construirá los sentidos subjetivos y su configuración subjetiva. Es decir, los sentidos subjetivos solo son accesibles a través de formas de expresión indirecta y están ligados al proceso constructivo-interpretativo del investigador. La comunicación será el camino por el cual las personas participantes de una investigación se convertirán en sujetos de esta, implicándose en el problema investigado a partir de sus intereses, deseos y contradicciones (González Rey, 2007).

Mediante estos principios el investigador creará un modelo teórico no definido de antemano (González Rey, 2013). En este sentido es importante puntualizar que las configuraciones subjetivas se construyen en el proceso investigativo y que no son entidades preexistentes para atribuir significado a la información que surge en la

investigación. La teoría de la subjetividad servirá como una herramienta que permita generar inteligibilidad en el proceso de construcción de las configuraciones subjetivas y del modelo teórico que se construya en la investigación. El modelo teórico va a representar el proceso de tránsito entre las construcciones hipotéticas y las conclusiones de la investigación, las que se definirán por el carácter final que tome el modelo teórico en dicho proceso (González Rey, 2013).

MÉTODO

Diseño

Para la presente investigación utilizamos el diseño de estudio de casos (Lucca & Berríos, 2009; Yin, 2003). El estudio de casos se distingue por ser un diseño flexible que brinda el espacio para lo espontáneo, lo inesperado y permite una comprensión holística y en profundidad (Lucca y Berríos, 2009). Como parte de este diseño, el investigador debe buscar examinar con profundidad aquellos eventos que de alguna manera han sido importante en la vida y el desarrollo del participante (Lucca y Berríos, 2009).

Técnicas de investigación

Para el presente estudio se emplearon tres técnicas de investigación: la dinámica conversacional (González Rey, 2007), una composición escrita (González Rey, 2007) y la construcción de un collage (Díaz, 2012). Para la dinámica conversacional utilizamos la estructura de una entrevista abierta (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y para conducirla empleamos una guía conversacional. Para la composición escrita utilizamos una guía de la composición escrita que incluyó el tema y las instrucciones para su redacción. Finalmente, para la realización del collage solicitamos a los participantes que, utilizando imágenes de revistas, pega y tijeras, prepararan un collage sobre una cartulina blanca. En la misma debían representar su experiencia emocional en la enseñanza. Para esto utilizamos una guía

para el collage que incluyó el tema e instrucciones de este. Para concluir, le solicitamos al participante que explicara lo que había construido.

Instrumentos

Los instrumentos que utilizamos en este estudio fueron varios: (1) una hoja de consentimiento informado para el estudio piloto y una hoja de consentimiento informado para la investigación final; (2) una hoja de datos-sociodemográficos para ambas fases, (3) una hoja que utilizamos como recibo del incentivo económico otorgado por su participación; y (4) tres guías*: una guía conversacional, una guía para la composición escrita y una guía para el collage.

Participantes

Esta investigación constó de dos fases: un estudio piloto y el estudio final. Para el estudio piloto reclutamos una participante, mientras que para la investigación final reclutamos seis participantes. Mediante el estudio piloto probamos el protocolo de investigación. Le solicitamos a la participante retro comunicación con respecto al mismo. Esta participante no fue parte de los seis sujetos de la investigación final.

Los criterios para participar en este estudio fueron los siguientes: (1) ser maestro/a de escuela pública de los grados 7mo, 8vo y 9no, (2) contar con más de 5 años de experiencia impartiendo clases y (3) tener entre 21 a 40 años o 41 a 60 años. Además, de estos seis participantes tres eran hombres y tres eran mujeres. Dos de estos participantes debían ser de las edades de 21- 40 años y cuatro debían ser de 41-60 años.

Como parte del estudio final participaron un total de tres maestros y tres maestras de escuela intermedia. Sin embargo, para el presente artículo estaremos presentando el caso de uno de estos maestros, a quien nos

referiremos con el seudónimo de Jorge. El participante es un hombre de 42 años, casado y maestro de educación tecnológica, tradicionalmente conocida como artes industriales. Actualmente lleva 21 años trabajando como maestro y está cursando su año número 22. Se graduó en su cuarto año de una escuela privada religiosa y completó su bachillerato en una universidad pública en el 1994-1995.

Reclutamiento

Como parte de este estudio empleamos tres estrategias de reclutamiento. La primera fue la bola de nieve (Hernández et al., 2006). La segunda fue colocar hojas de promoción en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico recinto de Río Piedras durante el primer semestre académico del 2015. La tercera fue establecer contacto con la Asociación de Maestros para enviarles una hoja de promoción digital que ellos pudieran circular entre sus miembros. De estas tres estrategias, las últimas dos no rindieron frutos. Mediante la bola de nieve reclutamos todos los participantes de este estudio.

Procedimiento

La propuesta de investigación fue sometida al Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico recinto de Río Piedras para su evaluación y aprobación (Núm. De solicitud: 1415-278, 4 de noviembre de 2015). Una vez obtuvimos la aprobación del CIPSHI, comenzamos el proceso de reclutamiento de los participantes. Para este estudio utilizamos la estrategia de bola de nieve, hojas de promoción en la Facultad de Educación y el contacto con la Asociación de Maestros para enviarles la promoción a sus miembros.

El propósito del estudio piloto era evaluar el protocolo de la investigación. Esta fase constó de dos sesiones, los días 1 y 13 de septiembre de 2015. Al finalizar el estudio

* Para para detalles adicionales sobre las guías del presente estudio, comuníquese con el autor principal.

piloto, el participante hizo una serie de recomendaciones en torno al protocolo investigativo. Estas fueron: (1) Cambiar la cantidad de sesiones. En lugar de tener dos sesiones, tener una sola; (2) Añadir periódicos además de las revistas para el collage; (3) Cambiar la composición escrita para que en lugar del participante llevarse a su casa y entregarlo en una segunda sesión, pudiera hacerlo presencialmente en la sesión. Para integrar estas recomendaciones, solicitamos una enmienda al protocolo al CIPSHI.

Una vez finalizado el estudio piloto, continuamos con el reclutamiento para el estudio final. Comenzamos a realizar las entrevistas mientras reclutaba participantes. Realizamos las entrevistas a los seis participantes entre el 16 de septiembre hasta el 4 de noviembre de 2015. Las llevamos a cabo en espacios seguros, privados y confiables en acuerdo con los participantes. Las sesiones duraron en promedio 109 minutos. En las mismas comenzamos discutiendo la hoja de consentimiento informado y luego administramos la hoja de datos demográficos. Luego realizamos la entrevista, después la composición escrita y finalizamos con el collage. Una vez terminaba la participación del maestro/a, le entregamos el incentivo económico de \$25.00. Los participantes firmaron una hoja como evidencia de que recibieron dicho pago. De esta manera transcurrieron las sesiones con cada uno de los participantes.

Técnica de análisis

Para analizar los datos recopilados implementamos el análisis de contenido desarrollado por González Rey (2007). Este es un análisis constructivo interpretativo consistente con la teoría de la subjetividad y con la epistemología cualitativa desarrollada por el mismo autor. El procedimiento fue el siguiente: primero transcribimos cada una de las entrevistas. Una vez transcritas las leímos de dos a tres veces cada una. En el proceso de lectura elaboramos y tomamos nota de

posibles hipótesis y de aquellos trechos de información que podrían servir como indicadores de sentido subjetivo. Es importante destacar que para la construcción de los sentidos subjetivos se consideró la totalidad de la información recopilada a través de las tres técnicas investigativas.

Algunos de los elementos que utilizamos para definir un trecho de información como indicador de sentido subjetivo varió según la técnica de investigación. En el caso de la entrevista y la composición escrita fueron: (1) La emocionalidad que surge en la expresión, que se produce tanto en la conversación como en la elaboración de las expresiones (González Rey, 2007). En estas líneas es muy importante considerar el lenguaje figurado que los/as participantes utilizan para describir sus experiencias. (2) El cambio o surgimiento de temas por iniciativa del participante (González Rey, 2007). (3) La recurrencia de un tema por iniciativa del participante. (4) Experiencias emocionales de aspectos muy diferentes asociados a otras esferas de la vida más allá del tema concreto que se esté considerando (González Rey, 2007).

En el caso del collage, los elementos anteriores aplican a las descripciones que hizo el participante sobre su collage. Para la forma en que el participante construyó su collage se consideraron los siguientes elementos: (1) La forma en que el participante organizaba las imágenes. (2) Cualquier elemento que el participante añadiera además de la cartulina y las imágenes. (3) Cualquier cambio que el participante decidiera hacerle a la forma de la cartulina para representar algo en particular. (4) Las imágenes que seleccionaban los participantes (ej. Imágenes que ilustraban algo intenso como una explosión). (5) La explicación que hacían los participantes de cada una de las imágenes de su collage.

Es importante puntualizar que los elementos que empleamos para el collage no se establecieron a priori. González Rey (2007) no ha desarrollado guías para analizar

este tipo de datos. Por esta razón los criterios que utilizamos los desarrollamos en el proceso investigativo y en nuestra reflexión como investigadores/as al ver cómo los participantes construían sus collages.

RESULTADOS

Habiendo presentado el método que se empleó como parte de este estudio pasaremos ahora a la sección de resultados. En esta sección estaremos presentando los sentidos y configuraciones subjetivas construida para el participante mediante el análisis de contenido constructivo interpretativo. Para la presentación de esta sección utilizamos como guía la investigación de Díaz (2012) y la de Mourão y Mitjans-Martínez (2006).

Caso#1: Jorge

Sentido subjetivo de la enseñanza como un profundo sentido de vocación y compromiso social

El primer núcleo de sentido subjetivo que construimos en el proceso investigativo con Jorge fue el de la enseñanza como vocación y compromiso social. Este surge inicialmente como una hipótesis al comienzo de la entrevista debido a la forma en que Jorge hablaba sobre lo que significaba ser maestro. Él indicó lo siguiente:

Para mí ser maestro es la oportunidad de dejar una huella en una persona [...] Muchas veces tenemos una misión en el mundo y a través de la educación, a mí me da la satisfacción de que el conocimiento que yo he adquirido a través de experiencias me ha sido útil y yo tenerlas y reservarlas no me resulta. La satisfacción está en que ese conocimiento yo se lo pueda transmitir a otra persona. Esa otra persona a su vez ayude con ese conocimiento.

La enseñanza es significada por este participante como una oportunidad para dejar

una huella y como una misión para hacer una diferencia. A esto se suma que el oficio del maestro no es el fin de lucro. Esta convicción fue expresada por Jorge en múltiples instancias y de diversas maneras a lo largo del proceso investigativo. Debido a los diversos momentos y maneras que surgía este asunto y la emocionalidad que aparecía en sus expresiones, tomamos estos diversos trechos de conversación como indicadores empíricos de este núcleo de sentido subjetivo.

Otros indicadores de este núcleo de sentido subjetivo surgieron en el ejercicio del collage en donde el maestro expresó otros aspectos de esta misión de la que él habla. Una vez finalizó el collage, le pedimos que hablara sobre el mismo y nos expresó:

Van a ser muchas cosas que tenemos que evaluar para restaurar y dirigir una calidad de vida. Restaurar en el sentido de que ese niño puede venir con un sin número de situaciones emocionales productos del mundo que lo rodea y nosotros los educadores, en este caso pongo las manos en el fondo, tenemos la capacidad de restaurar, de coger a estos niños con alegría, con mucha confianza en estos brazos extendidos nos permiten llegar a ellos.

Su misión como maestro, la cual lleva a cabo mediante la enseñanza, es construida por él como una forma de restaurar y dirigir al estudiante hacia una mejor calidad de vida. A esta expresión debemos sumar la forma en la que él organizó parte del collage. En el fondo él colocó dos manos sosteniendo un lazo y pegó sobre esa imagen fotos de un niño y una niña, otra foto de un niño mirando por un telescopio y una imagen de una mano lijando una silla. Al borde de esas manos ubicó una imagen de una máquina removedora de nieve. En la parte superior de las manos colocó las palabras "Restaurar tu calidad de vida".

Las palabras de Jorge sobre la elaboración del collage están cargadas de una fuerte emocionalidad vinculada a la convicción de su trabajo como maestro. La imagen de las manos en el fondo representa (según lo significó el participante) al maestro y su responsabilidad con los estudiantes de proveerles la posibilidad de una mejor calidad de vida mediante la enseñanza. Resulta interesante ver cómo estas manos están centralizadas en la cartulina y cumplen la función de sostener a los niños que él colocó sobre las mismas. Esto habla de lo central e importante que es para Jorge la responsabilidad que tiene como maestro de hacer una diferencia en la vida de sus estudiantes. Las palabras restaurar y dirigir empleadas por Jorge expresan la convicción de su trabajo como vocación y como medio para el cambio. Sin embargo, expresó que esa misma capacidad para restaurar y dirigir puede también ser utilizada por el maestro para demoler la vida del estudiantado. Estas expresiones del participante ilustran una representación de su labor como una de gran responsabilidad debido a que puede contribuir a encaminar las vidas de los estudiantes hacia un mejor futuro o en menoscabo de este.

Sentido subjetivo de su relación con el estudiantado

Las experiencias de Jorge con los estudiantes son fuente de emociones positivas y de satisfacción. En cierta ocasión el maestro se encontró con un estudiante a quien él le dio clases. El estudiante estaba trabajando como mozo en el restaurante al cual el participante y su esposa fueron a comer. Este estudiante, al reconocerle, le expresa a la esposa de Jorge que él había sido el mejor maestro que había tenido en toda su vida. Al preguntarle al participante cómo se sintió ante las palabras de su estudiante él expresó:

Yo tuve un orgullo, pero no orgullo vanidoso, sino un orgullo bueno y emocionante de verdad. Esas son las cosas que no tienen precio. Eso no es dinero en un bolsillo. Eso es algo

que llena a uno, que uno no sabe explicarlo.

Encuentros como este parecen ser la verdadera remuneración de Jorge como maestro. Su compromiso con su profesión y su esfuerzo en su labor enseñando, rinde en ocasiones este fruto de estudiantes agradecidos por su labor. Estas aseveraciones fueron muy valiosas para Jorge. A través de estas expresiones puede apreciarse que los estudiantes son fuente no solo de emociones positivas y de satisfacción, sino también de motivación.

Sentido subjetivo de la familia como fuente de bienestar emocional

Un último núcleo de sentido subjetivo de este participante fue su familia. Jorge mencionó a su familia en distintos momentos aun cuando lo que se estaba hablando no estaba vinculado a ella. Particularmente, las referencias a su familia surgían en medio de experiencias negativas que él narró. Es decir, que, en el proceso de compartir sus experiencias negativas o preocupantes, él espontáneamente hablaba de las emociones positivas que experimentaba junto a su familia. Lo expresado en varias ocasiones sugiere un patrón, su familia es algo muy significativo para él y es un indicador de sentidos subjetivos.

En los momentos cuando estábamos conversando sobre su preocupación en torno a la situación económica del magisterio, el participante mencionó el apoyo económico de su esposa. Este apoyo económico le brinda tranquilidad y seguridad a Jorge para poder continuar ejerciendo como maestro sin preocuparse si el dinero será suficiente para su familia. En otros momentos de la entrevista Jorge expresó lo siguiente sobre su familia:

A veces ella dice (refiriéndose a la esposa) “deja los problemas allá” y siempre he procurado hacerlo. Pero a veces se me nota en la cara, aunque no lo discuto con ella. Ella

me dice “te veo apagado, te veo de tal forma, te veo triste ¿Qué te pasa? Yo te conozco ¿Qué te pasa?” y yo le digo “no olvídate” para no saturarla a ella. Pero resulta de lo que viví en el día. Uno arrastra esos problemas. Gracias a Dios en el aspecto familiar es una bendición. Mi hogar es un oasis. Y tengo que darle gracias a Dios que nada al momento lo ha perturbado. Porque entonces sí estaría mala la cosa. Porque tú dices “wow, pero qué es esto”. Por lo menos lo que me llena y me nutre es mi familia.

Su familia es fuente de bienestar y apoyo emocional. En las dificultades que él enfrenta como parte de su profesión su familia lo ayuda a sobrellevar cada una de esas circunstancias.

DISCUSIÓN

A continuación, presentamos las zonas de sentido que emergieron en esta investigación. González Rey (2007) define zona de sentido como “aquellos espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación científica y que no agotan la cuestión que significan, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica” (p.24). Para estructurar esta discusión utilizaremos como guía los objetivos establecidos al comienzo de este trabajo y el estudio de Díaz (2012).

Zona de sentido #1: El maestro/a como sujeto

Una zona de sentido que encuentra apertura en este estudio es la necesidad de una reconceptualización teórica del maestro/a. El maestro/a ha sido conceptualizado de manera fragmentada desde el positivismo, enfocado en conceptos psicológicos que quedan separados unos de otros. Según este acercamiento tradicional, el maestro/a se diluye en cada uno de estos conceptos. Se ha tendido a reducir al maestro a su personalidad, afectividad, estilos de enseñanza, valores, intereses, entre otros

(Genovard & Gotzens, 1990). Fundamentándonos en los hallazgos de este estudio consideramos imperativo la reconceptualización del maestro como sujeto.

González Rey et al. (2016) señala que “el individuo se torna sujeto de su actividad cuando es capaz de tomar decisiones y desarrollar formas de subjetivación singulares dentro del marco normalizado de toda experiencia institucional” (p.263). De igual forma González Rey et al. (2016) plantean que la transformación del individuo en sujeto “implica una posición reflexiva y crítica, que solo emerge de una implicación subjetiva en una experiencia concreta, sea esta docente, empresarial, profesional o de cualquier otro tipo” (p.265). El sujeto legitima su valor y es capaz de generar acciones singulares en medio de los diferentes espacios de contradicciones y confrontaciones, que de forma necesaria caracterizan la vida social (González Rey, 2011b).

De diversas maneras, el participante de este estudio se asumió como sujeto. Se posicionó de manera activa en su espacio social, tomaba acciones diferenciadas manteniendo el funcionamiento del salón de clases como espacio social. Esto implica la necesidad de considerar al maestro/a en su constitución subjetiva. Es decir, entendiendo que quién es y lo que hace responde a toda una historia individual, a experiencias simbólico-afectivas que provienen de diversos contextos y momentos que han configurado su subjetividad, y que están en un continuo proceso de reorganización.

Es importante puntualizar que el maestro/a como sujeto se constituye en un elemento generador de nuevos sentidos subjetivos que son parte inseparable de la producción subjetiva del espacio social del cual forma parte: el salón de clases y la escuela. González Rey et al. (2016) indican que toda escuela se configura subjetivamente mediante procesos que integran de múltiples formas las configuraciones subjetivas de sus miembros, los discursos hegemónicos de su quehacer, las representaciones sociales de

diversos procesos y el tipo de funcionamiento de las relaciones sociales dentro del espacio escolar. Esto implica que la consideración del maestro/a como sujeto conlleva también los cambios que éste genera en la subjetividad social del espacio en el cual está inmerso. Además, coincidimos con Rodríguez-Arocho (2012) al afirmar que el/la maestro/a no se reduce a un transmisor de información, sino que es un agente social con la capacidad de incidir en la formación de subjetividades.

Zona de sentido #2: La enseñanza como una práctica subjetiva

Una última zona de sentido que construimos en este estudio es la conceptualización de la enseñanza como una práctica subjetiva. En la literatura se señala la transición de comprender la enseñanza como un acto racional a conceptualizarla como una práctica emocional (Hargreaves, 1998; Zambrana, 2009). Esta elaboración ha destacado el lugar importante que ocupan las emociones en el proceso de enseñanza y en el quehacer del maestro/a en general. Esto ha dado paso a múltiples líneas de investigación que parten de esta conceptualización central (Lee et al., 2016; Mitjans Martínez, 2008; Postareff, & Lindblom- Ylanne, 2011; Ramezanzadeh, Mohammad & Zareian, 2016; Rodríguez-Camejo, 2011, 2016; Sutton & Wheatley, 2003; Yin & Chi-kin, 2012; Zambrana, 2009; Zembylas, 2002, 2004). Sin embargo, según la teoría empleada y los hallazgos de este estudio, esta transición no ha sido suficiente para definir teóricamente la complejidad que encierra el maestro/a y la enseñanza. Desde mi perspectiva, es necesario ir más allá y conceptualizar la enseñanza como práctica subjetiva.

Partimos de la premisa de que toda producción humana es una producción subjetiva (González Rey, 2009b). Con esto nos referimos a que la enseñanza como actividad realizada por el maestro/a expresa sus configuraciones subjetivas. En el acto de enseñar, el maestro/a se implica emocionalmente y participa de manera activa. A su vez, la enseñanza está atravesada por la

historia individual del maestro/a porque es realizada por un sujeto constituido subjetivamente. Cómo el maestro/a se relaciona con los estudiantes, cómo el maestro/a decide enseñar el material de la clase, qué ejemplos el maestro/a integra a la clase, su motivación para enseñar y educar a los estudiantes y su implicación emocional en el proceso, responden a su configuración subjetiva de la enseñanza (y el aprendizaje, entre otros asuntos).

Destacamos la recursividad de este proceso ya que mediante la actividad de la enseñanza el sujeto genera nuevos sentidos subjetivos que surgen de su configuración y actúan nuevamente sobre ésta. El maestro como sujeto está en un continuo proceso de reorganización mediante los nuevos sentidos subjetivos que surgen en el transcurso de la enseñanza. Esto implica que a medida que el sujeto se implica emocionalmente en su labor de enseñar y en su quehacer como maestro/a, él mismo es capaz de generar un espacio propio de subjetivación (González Rey 2009b). Esto a su vez implica cambios en la subjetividad social de esos espacios según lo expliqué en el apartado anterior. Esta última zona de sentido se vincula estrechamente con la anterior y la separación entre ambas es solo por razones explicativas.

Toda esta dimensión subjetiva ha sido invisible debido a que no se había generado una zona de sentido que posibilitara su construcción. La concepción de la enseñanza como una práctica emocional abrió una zona de sentido que ha sido muy importante en el desarrollo de una comprensión más humana y menos mecánica del maestro/a y de su quehacer. Esta zona de sentido a su vez ha servido como un puente o escalón para la nueva zona de sentido que se abre mediante el presente estudio.

Reflexiones sobre la teoría de la subjetividad en el estudio

La teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa propuesta por González Rey tuvo un impacto en los resultados y discusión de

nuestra investigación. El análisis constructivo interpretativo que él propone como técnica de análisis dio paso a una dinámica diferente a lo que tradicionalmente se hace con la sección de los resultados y discusión. Estas secciones son diferentes a lo tradicional dado el acercamiento epistemológico constructivo interpretativo y lo integrado en el análisis de los datos. Tradicionalmente la noción de una verdad preexistente que debe ser descubierta y confirmada es el principio epistemológico que subyace a: (1) la implementación de varias técnicas de recopilación de datos buscando la triangulación y (2) la construcción de categorías que deben ser sustentadas con citas de los participantes. Desde la propuesta de González Rey, la sección de resultados se transformó en un ejercicio de construcción de los sentidos subjetivos de los participantes teniendo como base nuestra interpretación como investigadores. En el acto de interpretar y construir como investigadores jugamos un papel activo y fue un proceso que requirió mirar más allá de lo que el participante expresó de forma literal para considerar su lenguaje no verbal y su uso del lenguaje figurativo. Esto nos permitió identificar indicadores de emocionalidad, que son la base para construir el sentido subjetivo. Este acercamiento contribuyó a que se emplearan varias técnicas de recopilación de información. En lugar de emplear varias técnicas de investigación para cumplir con el principio de triangulación, estas se emplearon para proveerle al participante una diversidad de formas para facilitar la expresión de su emocionalidad.

En la sección de discusión también realizamos un cambio que subvierte lo que de forma típica se hace en una sección como esta. La sección de discusión no se limitó a comparar y contrastar los resultados de la presente investigación con la revisión de literatura, sino que se enfocó primordialmente en la construcción de zonas de sentidos. Con esto se busca que el investigador no solo se limite al dato empírico, sino que, fundamentado en su tema de investigación, la revisión de literatura, la teoría de la

subjetividad como base y los sentidos y configuraciones subjetivas construidas desarrolle una discusión que de paso a elaboraciones teóricas que avancen el campo de estudio correspondiente. Finalmente, el uso de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa nos permitió dar cuenta de la labor del maestro/a de una manera diferente a la que tradicionalmente se entiende y elaborar una conceptualización que va más allá de la enseñanza como una práctica emocional.

La aportación de la teoría de la subjetividad para la conceptualización de las emociones del maestro/a es múltiple. En primer lugar, ha puesto de relieve el peso de lo histórico en la experiencia emocional. Para poder comprender las diversas emociones que un educador experimenta no se puede partir solo del contexto inmediato en el cual las vive. El maestro/a tiene toda una historia individual de múltiples vivencias en diversos contextos sociales que se ha configurado de forma particular en él o ella como sujeto. De igual forma, el espacio social de la escuela y del salón de clases está atravesado por su propia historia en su vínculo con otros espacios sociales. Esta historia individual y el espacio social juega un papel de suma importancia al momento de analizar y comprender las emociones que los maestros experimentan en el contexto escolar.

En segundo lugar, las emociones de los maestros/a no deben ser vistas solo como experiencias individuales sino más bien como una experiencia social ya que esta dimensión atraviesa la experiencia emocional. Aquí lo social se presenta en la historia individual del sujeto mediante sus vivencias en diversos espacios sociales. De igual forma, lo social se da a través del vínculo de un espacio social con otros espacios sociales a través de las producciones subjetivas de los sujetos que participan en ellos. De esta forma, por ejemplo, la experiencia emocional de un maestro está vinculada a la situación del contexto social inmediato y concreto, pero también a producciones de sentido subjetivos

configurados en la subjetividad individual de las personas a partir de su acción en otros espacios de subjetividad social (González Rey, 2008).

Por último, abordar el tema de la emocionalidad de los maestros abre la puerta a un nivel de reflexividad sin precedentes. Estudiar las emociones, desde la teoría de la subjetividad, ha permitido legitimar las emociones como un proceso psicológico importante trascendiendo las tendencias de tratarlas como una consecuencia, producto o resultado de otros fenómenos (González Rey, 1999). A su vez posibilita despatologizar la afectividad, ya que permite comprenderla en su contexto subjetivo histórico social evitando emplear etiquetas diagnósticas que reducen su complejidad.

Limitaciones de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa

Al igual que toda investigación, en este estudio enfrentamos una serie de limitaciones que consideramos importante reconocer. En el caso de la teoría de la subjetividad entendemos necesario el desarrollo y articulación de categorías adicionales a las de sentido subjetivo, configuraciones subjetivas etc., como por ejemplo motivación y necesidad. Aunque González Rey (1999, 2000b, 2002, 2014b, 2017) ha reconceptualizado estos conceptos, los mismos no se están integrando lo suficiente a su discurso teórico reciente. Por otro lado, es importante explorar cómo las elaboraciones de la teoría de la subjetividad impactan y permiten repensar elaboraciones de Vygotsky que aún no han sido examinadas desde esta teoría, como son la zona de desarrollo próxima y la mirada genética de los procesos psicológicos.

Sobre la mirada genética de los procesos psicológicos es importante destacar que, aunque González Rey (2002) retoma lo histórico del sujeto, no elabora la noción de que los procesos psicológicos se desarrollan a lo largo de la historia del sujeto. Esto genera la impresión de que se pretende aplicar de

forma uniforme el concepto de sentido subjetivo a los sujetos, en distintas etapas de su desarrollo humano. Por un lado, esto podría plantear la necesidad de que se elabore una periodización del desarrollo. Después de todo, aunque hay unos asuntos que hacen de cada uno de nosotros sujetos diferenciales, hay elementos comunes. Esta tensión entre lo particular y lo común está pendiente por discutirse. Esto apunta a la interrogante sobre si los procesos de configuraciones subjetivas son iguales en niños que en adultos, ¿Existen diferencias entre las configuraciones subjetivas de un niño y las de un adulto o en las de una persona con dificultades cognitivas?, ¿Se mantiene desde esta propuesta una perspectiva de desarrollo común a todos los humanos?

El uso de la epistemología cualitativa de González Rey (2007) despierta múltiples interrogantes. Específicamente, favorece el estudio de caso como diseño investigativo para la investigación de la subjetividad. Sin embargo, cabe preguntar: ¿Qué otros métodos más allá del estudio de caso pueden aportar al estudio de las emociones y la subjetividad? ¿Qué otros métodos pueden contribuir a una mejor comprensión de procesos macro como lo es la subjetividad social? ¿Qué otras técnicas de investigación se pueden emplear más allá de las frases incompletas, entrevista abierta y el collage? ¿Qué lugar pueden tener los métodos cuantitativos desde esta mirada, considerando que en términos institucionales tienden a ser los métodos más favorecidos para la toma de decisiones? En estas líneas preguntamos, ¿Cómo puede dialogar este acercamiento con el imaginario positivista que prevalece sobre la investigación científica?

Considerando que la propuesta epistemológica de González Rey (2007) defiende el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, ¿Cómo entonces puede este acercamiento epistemológico dialogar con otras epistemologías? Dado que esta propuesta rechaza la idea de una verdad universal

aprehensible linealmente, entonces lo anterior implica que no debe abordarse como una verdad absoluta tampoco.

Conclusión

En el presente escrito hemos discutido la teoría de la subjetividad, la conceptualización de la enseñanza como una práctica subjetiva y el/la maestro/a como sujeto subjetivamente configurado. Destacamos que el maestro/a está configurado en el acto de enseñar por sentidos subjetivos que integran múltiples áreas de su vida. Estos han surgido a lo largo de su historia individual, en los diversos espacios sociales en los cuales ha participado. A su vez, entra en contacto y transforma la subjetividad social del espacio escolar. Su relación con el estudiantado surgió como un elemento importante en su configuración, la cual se expresa como la motivación de su labor.

En este trabajo, hemos aplicado la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa como herramientas para la elaboración y ejecución del estudio. La teoría de la subjetividad permitió abrir una zona de sentido nueva, que puede dar cuenta de la complejidad del proceso de enseñanza y del maestro/a como sujeto de ese proceso. La epistemología cualitativa brindó una fundamentación epistemológica y metodológica para acercarnos a dicha complejidad y comprenderla. Puntualizamos que el ejercicio anterior no es un proceso de develación de la “verdad”, sino más bien un proceso investigativo mediante el cual construimos una nueva forma de inteligibilidad del quehacer magisterial. Lo anterior, con la finalidad de generar una comprensión más humana del trabajo de los maestro/as y, a su vez, de que éstos sean reconocidos como elemento importante, comprendidos en su singularidad y no definidos únicamente por su vínculo con el estudiantado. El reconocimiento de la humanización del trabajo de los maestros se puede extender a las experiencias de trabajo de cualquier sector social. El trabajo es

entonces entendido como un quehacer vinculante entre técnicas, instrumentos y relaciones sociales, en un momento histórico-social, mediados por la cultura en que ocurre (Baquero, 1998).

Finalmente discutimos el impacto de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa en la labor investigativa realizada y elaboramos algunas de las limitaciones y áreas de oportunidad sobre las cuales hemos reflexionado. Sin lugar a duda, la propuesta del psicólogo cubano González Rey representa una gran aportación para la psicología como disciplina y tiene gran potencial de generar nuevas elaboraciones teóricas y nuevas prácticas en el campo profesional. Es imperativo continuar explorando nuevos caminos a los cuales dará paso esta propuesta mediante investigaciones en diversos campos de estudio y su implementación en el quehacer académico y profesional de las diversas áreas de la psicología.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky. *PSYKHE*, 7(1), 45-54.
- Cross, D. & Hong, J. (2012). An ecological examination of teacher's emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- De Oliveira, A., Goulart, D & González Rey, L. (2017). Processos subjetivos da depressão: construindo caminhos alternativos em uma aproximação cultural-histórica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(3), 252-261. Doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/1411>
- Demetriou, H. & Wilson, E. (2009). Synthesizing affect and cognition in teaching and learning. *Social Psychology*

- of Education: *An International Journal*, 12(2), 213-232
- Demetriou, H., Wilson, E. & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers approaches to teaching. *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Díaz, R. (2012). *Configuraciones subjetivas de la experiencia de precariedad laboral: Seis estudios de casos en Puerto Rico*. University of Puerto Rico, Rio Piedras: Puerto Rico. Recuperado de *ProQuest Dissertations and Theses* <http://search.proquest.com/docview/1286729792?accountid=44825>.
- Díaz Gómez, A. & González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Conversación con el psicólogo cubano. Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.
- Díaz Gómez, A., González Rey, F., & Arias Cardona, A. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *Revista CES Psicología*, 10(1), 129-145. Doi: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>
- Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. (2016). Measuring teacher's enjoyment, anger, and anxiety: the teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: España: Santillana.
- González Rey, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 15(2), 127-134. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37721999000200005>.
- González Rey, F. (2000a). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vygotsky. *Educacao & Sociedade*, 21(71), 132-148. Doi:
- <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006>.
- González Rey, F. (2000b). *Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México: Internacional Thomson Editores.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson Editores.
- González Rey, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. México D.F: McGraw Hill.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.
- González Rey, F. (2009a). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidad Investigativas en Educación*, 9(1), 1-25.
- González Rey, F. (2009b). *Psicoterapia, Subjetividad y Posmodernidad: Una Aproximación Desde Vygotsky hacia una Perspectiva Histórico-Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156019>
- González Rey, F. (2011a). Advancing on the Concept of Sense. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Flear (Eds.), *Motives in Children's Development* (pp.45-62). Cambridge: Cambridge University Press. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139049474.005>.
- González Rey, F. (2011b). *El Sujeto y la Subjetividad en la Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.

- González Rey, F. (2011c). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di Psichiatria*, 46(5), 310-314. Doi: <http://dx.doi.org/10.1708/1009.10978>.
- González Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales*, 1(4), 13-36.
- González Rey, F. (2014). Human motivation in question: discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), 419-439. Doi: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12073>
- González Rey, F. (2015). A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. En F. González Rey & J. Bizerril (Eds.), *Saúde, cultura e subjetividade: Uma referência interdisciplinar* (pp.9-34). Brasília: UniCEUB.
- González Rey, F. (2016). El pensamiento de Vygotski: momentos, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 7-18. Recuperado de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/278/284>
- González Rey, F. (2018). Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*, 25(2), 178-194. Doi: <https://doi.org/10.1177/1354067X18754338>
- González Rey, F., Goulart, D. & Bezerra, M. (2016). Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39(número especial), 54-65.
- González-Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>.
- González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. & Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260-274.
- González Rey, F. & Patiño, J. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural histórica: conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, 60(2), 120-128. Doi: <https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.10>
- Hagenauer, G., Glaser-Zikuda, M. & Volet, S. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). I don't think I could, you know, just teach without any emotions: exploring the nature and origin of university teacher's emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262. Doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 2(17), 147-160.
- Hernández, C., Díaz, A., Helvia, A., Francisco, B., Pérez, L. & Rodríguez B. (2010). *Estado de la Profesión Magisterial en Puerto Rico*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.

- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta Ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Hosotani, R. & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experiences, expression, and regulation of high quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Jiang, J., Volet, S. & Wang, Y. (2016). Teachers emotions and emotion regulation strategies: self and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J., Schutz, P., Vogl, E. & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology Education*, 19(4), 843-863. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Lucca, N. & Berríos, R. (2009). *Investigación Cualitativa: Fundamentos, Diseños y Estrategias*. Cataño, PR: Ediciones SM.
- Mitjans Martínez, A. (2008). *Subjetividad, complejidad y educación*. *Psicología para América Latina*, 13. Recuperado de <http://psicolatina.org/13/subjetividad.htm>
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mourão, R., & Mitjans Martínez, A. (2006). Teacher's creativity: The relation between the subjective sense of creativity and the project practice. *Psicología Escolar e Educacional*, 10(2), 263-272. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200009>
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- Ramezanzadeh, A., Mohammad, S. & Zareian, G. (2016). Authenticity in teaching and teachers' emotions: a hermeneutic phenomenological study of the classroom reality. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 807-824. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1183616>
- Rodríguez-Arocho, W. (2012). La formación docente: Su resignificación desde el enfoque históricocultural. *Pedagogía* 45(1), 9-18.
- Rodríguez-Camejo, J. (2011). *Las emociones: Una dimensión en el proceso de enseñanza*. (Tesina sin publicar). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan Puerto Rico.
- Rodríguez-Camejo, J. (2016). Funciones socio-comunicativas de la expresión emocional en el proceso de enseñanza. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 5(10), 21-44. Recuperado de <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No10/sociocomunicativas.html>
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers emotions and teaching: A Review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, H. & Chi-kin, J. (2012). Be passionate but be rational as well: emotional rules for Chinese teachers work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>
- Youngjoo, K. (2011). The case against teaching as delivery of the curriculum. *The Phi Delta Kappan*, 92(7), 54-56.
- Zambrana, N. (2009). Pedagogy in emotion: Bridges across cognition. *Revista Pedagogía*, 42(1), 145-170.
- Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teacher's emotions in

- science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 79-103.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.