

Itinerarios de la emoción en el hacer del profesor de matemáticas

Itineraries of Emotion in the Mathematics Teacher's Practice

Cristhian Camilo Avendaño Rondon¹
ccavendanor@pedagogica.edu.co
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0002-0786-2346>

María del Socorro García González²
msgarcia@uagro.mx
Universidad Autónoma de Guerrero (México)
<https://orcid.org/0000-0001-7088-1075>

Fecha de Recepción: 25 de febrero de 2026

Fecha de Aceptación: 28 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20260630/art04>

Como Citar: Avendaño Rondon , C. C. ., & García González, M. del S. (2026). Itinerarios de la emoción en el hacer del profesor de matemáticas. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(2), 49-64. <https://doi.org/10.61447/20260630/art04>

¹ Profesor de matemáticas de la Secretaría de Educación distrital de Bogotá, Licenciado en Matemáticas, Magister en educación, Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional- Bogotá, Colombia. (Riscanevo & Jiménez, 2017)

² Doctora en Matemática Educativa por el Cinvestav-IPN-México. Profesora de la Universidad Autónoma de Guerrero, imparte cursos en la licenciatura y los posgrados de Matemática Educativa de la Facultad de Matemáticas. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática, SOMIDEM, A.C. y del Sistema Nacional de Investigadores en México

Resumen

El presente artículo desarrolla dos itinerarios para comprender la emocionalidad en el hacer del profesor de matemáticas. El trabajo surge de la estancia doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Guerrero (México) y se inscribe en el desarrollo de la tesis del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). La contribución central es un giro conceptual donde se adopta la perspectiva identitaria de Guacaneme & Salazar (2024) quienes articulan *ser, hacer y saber*. A partir de ello, el artículo responde a la pregunta por la existencia de itinerarios emocionales en el hacer del profesor de matemáticas, sosteniendo que sí los hay en la medida en que la emocionalidad opera como una trama que organiza decisiones, tensiones y continuidades en cada esfera. En ese contexto, se proponen dos rutas analíticas: la primera que va desde el hacer hacia la emoción, que explica la emergencia emocional como efecto situado de valoraciones; y el tránsito desde la emoción hacia el hacer, donde muestra cómo la afectación reorienta la acción cuando media un conocimiento emocional.

Palabras Clave

Identidad profesional, profesor de matemáticas, emocionalidad, itinerarios emocionales, educación matemática.

Abstract

This article develops two itineraries to understand emotionality in the work of mathematics teachers. The study emerges from a doctoral visiting period carried out at the Universidad Autónoma de Guerrero (Mexico) and is situated within the development of a dissertation in the Interinstitutional Doctorate at the Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Its central contribution is a conceptual shift that adopts the identity perspective of Guacaneme & Salazar (2024), who articulate being, doing, and knowing. From this standpoint, the article addresses the question of whether emotional itineraries exist in the mathematics teacher's work, arguing that they do insofar as emotionality operates as a web that organizes decisions, tensions, and continuities within each sphere. In this context, two analytical routes are proposed: the first moves from doing to emotion, explaining emotional emergence as a situated effect of appraisals; and the transition from emotion to doing, showing how affective impact reorients action when mediated by emotional knowledge.

Keywords

Professional identity, Mathematics teacher, Emotionality, Emotional itineraries, Mathematics education.

Resumo

Este artigo desenvolve dois itinerários para compreender a emocionalidade no fazer do professor de matemática. O trabalho decorre do estágio doutoral realizado na Universidad Autónoma de Guerrero (México) e se insere no desenvolvimento da tese do Doctorado Interinstitucional da Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia). A contribuição central consiste em uma virada conceitual, na qual

se adota a perspectiva identitária de Guacaneme & Salazar (2024), que articulam ser, fazer e saber. A partir disso, o artigo responde à pergunta sobre a existência de itinerários emocionais no fazer do professor de matemática, sustentando que eles existem na medida em que a emocionalidade opera como uma trama que organiza decisões, tensões e continuidades em cada esfera. Nesse contexto, propõem-se duas rotas analíticas: a primeira, que vai do fazer à emoção, explicando a emergência emocional como efeito situado de valorações; e o trânsito da emoção ao fazer, mostrando como a afetação reorienta a ação quando mediada por um conhecimento emocional.

Palavras-chave

Identidade profissional, professor de matemática, emocionalidade, itinerários emocionais, educação matemática.

Introducción

En la investigación en educación matemática, la pregunta por lo que hace el profesor de matemáticas ha tendido a resolverse, de manera recurrente, en el marco restringido del aula: enseñar contenidos, gestionar interacciones, evaluar aprendizajes y sostener la continuidad didáctica. Contrariamente, cuando el hacer se reduce a su expresión instruccional, quedan en penumbra tanto los procesos identitarios que lo sostienen como las condiciones afectivas que lo orientan y lo tensionan. Este artículo se inscribe en esa zona de tensión y propone un desplazamiento analítico: comprender el hacer del profesor de matemáticas como una dimensión constitutiva de su identidad profesional y, desde allí, interrogar la posibilidad de hablar de itinerarios emocionales en ese hacer.

Como punto de partida, es importante resaltar la postura de Guacaneme y Salazar (2024), quienes invitan a comprender la identidad del profesor de matemáticas evitando su lectura como cualidad de idéntico, pues ese uso tiende a fijar expectativas de homogeneidad y a normalizar un deber ser profesional. En contraste, la identidad se concibe como el conjunto de rasgos que singularizan a un individuo o colectividad frente a otros, lo cual habilita pensar el ser profesor de matemáticas como una modalidad específica de profesionalidad en la educación en y a través de las matemáticas, sin recaer en una esencia estática. Con ello, la identidad deja de operar como atributo cerrado y pasa a entenderse como una construcción que se estabiliza provisionalmente en prácticas, relaciones y posicionamientos, siempre expuesta a tensiones y variaciones situadas (Guacaneme & Salazar, 2024, p. 397).

Así pues, este desplazamiento se vuelve conceptualmente más robusto cuando se pone en diálogo con Paul Ricoeur: la identidad resulta inteligible en la tensión entre mismidad (*idem*) e ipseidad (*ipse*), es decir, entre lo que permanece como rasgo relativamente reconocible y el sí mismo como agente capaz de sostenerse a través del cambio. En este marco, la identidad no equivale a una sustancia, sino a una configuración temporal: se constituye en el tránsito, en la duración y en la transformación, de modo que su comprensión exige atender a cómo se mantiene, y se altera, aquello que permite decir soy el mismo sin que ello implique soy idéntico (Ricoeur, 2009).

Bajo esta perspectiva, la función narrativa no es un adorno metodológico sino una mediación epistemológica, debido a que permite articular temporalidad y acción en la figura de una historia de una vida, donde la trama organiza acontecimientos, decisiones y cambios, haciendo posible comprender el sí mismo a través de lo vivido y su relectura. Esta mediación resulta clave para el argumento del artículo: si la identidad del profesor de matemáticas se produce en el tiempo, entonces es pertinente construir un lenguaje analítico que no se agote en episodios afectivos aislados, sino que describa trayectorias, secuencias y refiguraciones. Dicho de otro modo, itinerarios capaces de volver inteligibles las modulaciones emocionales en relación con acciones, contextos y decisiones del trabajo profesional (Ricoeur, 1996).

Bajo esta misma premisa, complejizar la identidad sin disolverla, el modelo propuesto por Guacaneme y Salazar (2024) organizan el análisis en tres dimensiones: ser, hacer y saber; centrándose en sus interacciones y otorgándole un carácter holístico. Importa dejar sentados, además, que la apuesta es explícitamente situada: dichas dimensiones no se entienden en el vacío, sino en contextos y situaciones múltiples donde el profesor se encuentra consigo mismo, con otros, con su comunidad y con colectivos del campo profesional y académico, de modo que la identidad se expresa como entramado relacional y contextual, antes que como rasgo interior desconectado del mundo (Guacaneme & Salazar, 2024, p. 398). Esta comprensión converge con revisiones contemporáneas del concepto de identidad, que subrayan su carácter dinámico y su desarrollo ligado a condiciones históricas concretas, así como su dependencia de procesos de pertenencia, experiencia y construcción social (Olave, 2020, p. 391).

Nótese, además, que los autores diferencian entre *ser profesor de matemáticas* (asunto identitario) y *el ser del profesor de matemáticas* (dimensión del modelo). Esta distinción permite delimitar el foco, el ser se vincula prioritariamente con rasgos de subjetividad, sin excluir su determinación intersubjetiva, y no se reduce al dominio afectivo como contenedor indiscriminado de emociones, actitudes y creencias. En su propuesta, las creencias se aproximan más al saber como formas de conocimiento, mientras el ser se despliega como amalgama de ámbitos no necesariamente disyuntos: emocional, actitudinal, axiológico y sociopolítico. Lo cual sitúa la emocionalidad como dimensión constitutiva del modo de ser profesional, antes que como elemento accesorio (Guacaneme & Salazar, 2024, pp. 399–400). Bajo esa perspectiva, si el ser integra dimensiones emocionales y valorativas, la identidad profesional no puede pensarse como una unidad lisa y coherente. Es decir, se compone de estratos y registros que se activan de manera diferencial según las condiciones de trabajo y los escenarios de actuación. De esa forma, resulta pertinente considerar que la identidad profesional del profesor de matemáticas está compuesta por subidentidades más o menos relacionadas, asociadas a los diversos contextos en los que se mueve; su posible conflicto se intensifica en momentos de cambio institucional o transformaciones en las condiciones laborales, cuando lo que parecía estable entra en disputa (Marcelo, 2010, p. 20). Bien, pareciera que este señalamiento refuerza la tesis central, la identidad no solo contiene emocionalidad, sino que la reorganiza y la tensiona en su relación con cambios, demandas y desplazamientos de rol.

En esta línea argumentativa, el giro decisivo hacia la pregunta por itinerarios emocionales se consolida cuando el modelo reubica el análisis del hacer. Guacaneme y Salazar (2024) definen el hacer como la actividad y acciones del desempeño profesional y proponen organizarlo mediante “esferas anidadas”, precisamente porque el hacer depende del ámbito en que ocurre. Así, además del aula (segunda esfera) el hacer se expande hacia la esfera institucional y comunitaria, hacia la comunidad de práctica y comunidades académicas, y hacia una primera esfera frecuentemente omitida, las acciones del profesor sobre sí mismo, donde la introspección y la reflexión se reconocen como parte del hacer profesional. Esta extensión habilita describir desplazamientos y secuencias. Es decir, el profesor actúa sobre sí, en el aula,

en la institución y en comunidades profesionales, lo que vuelve conceptualmente plausible narrar trayectorias en clave temporal (Guacaneme & Salazar, 2024, p. 407).

En ese punto, la mediación narrativa reaparece como bisagra entre identidad y temporalidad del hacer. Los autores enfatizan el potencial de las narrativas autobiográficas y del autoestudio biográfico-narrativo de corte hermenéutico, e inscriben allí la triple mimesis (preconfiguración, configuración y reconfiguración) como oportunidad para reconstruir retrospectivamente el quehacer y proyectarlo prospectivamente. En perspectiva, esta convergencia permite sostener una premisa operativa: si el hacer se despliega en esferas y si la identidad se configura narrativamente, entonces es metodológica y teóricamente consistente identificar itinerarios emocionales como secuencias de experiencias afectivas que se activan, se desplazan y se reconfiguran a través de acciones, decisiones y contextos del trabajo profesional.

Por último, para evitar que lo emocional quede confinado al ser y que el saber se interprete como esfera puramente cognitiva, conviene subrayar que el saber del profesor de matemáticas implica decisiones de alto contenido epistemológico, curricular, cultural y sociopolítico, no hay consensos plenos sobre qué matemáticas debe saber el profesor ni sobre cuáles debe enseñar, y esa indeterminación estructura disputas sobre legitimidad, selección y sentido del conocimiento escolar. Por tanto, las experiencias emocionales del profesor se entretajan con su relación con el saber matemático, con sus formas de validación y con los modos de hacerlo enseñable bajo condiciones institucionales específicas (Guacaneme & Salazar, 2024, p. 410). Esta línea se potencia al considerar que, en el campo investigativo, el conocimiento del profesor y el proceso del conocer se vuelven foco de problematización y no mero trasfondo; es decir, el saber se comprende como dimensión viva, en desarrollo y en disputa, articulada a marcos de aprendizaje y formación (Riscanevo & Jiménez, 2017).

Condiciones para pensar itinerarios emocionales

En este artículo se propone el concepto de *itinerario emocional* como una trayectoria de sentido que se configura en el tiempo cuando el profesor narra, interpreta y reinterpreta lo que le ocurre desde su quehacer, integrando acciones situadas en ámbitos concretos de su labor y emociones que emergen de la valoración de lo que acontece y que, a su vez, orientan decisiones posteriores. Esta definición se sostiene en dos anclajes, por un lado, que la identidad se alcanza por la mediación de la función narrativa, y por otro, que el hacer del profesor puede organizarse por ámbitos o esferas anidadas (Guacaneme & Salazar, 2024, p. 404). Desde estos dos lugares, es importante recalcar que los itinerarios son recíprocos, es decir, hay recorridos del hacer a lo emocional (la acción y la situación desencadenan emoción) y recorridos de lo emocional al hacer (la emoción reorganiza el modo de actuar y, con ello, el modo de ser profesor). Esta reciprocidad queda conceptualmente habilitada cuando se reconoce que la clase y sus exigencias desencadenan emociones en el profesor (Guacaneme & Salazar, 2024, p. 416) y cuando se entiende el conocimiento emocional como el conocimiento que el profesor tiene de las emociones que experimenta y lo que las

desencadena (Ramos-Silverio & García-González, 2019, p. 121), en otras palabras, una forma de información disponible para orientar la acción (García-González, 2020, p. 19).

En relación con lo anterior, hablar de itinerarios emocionales en educación matemática supone más que listar emociones, implica describir trayectorias de sentido en las que una experiencia afectiva se enlaza con interpretaciones, decisiones didácticas, vínculos y contextos. Desde este lugar, se han asumido siete condiciones articuladas que dan lugar a los itinerarios emocionales, a continuación se expone cada una.

La primera condición direcciona a comprender el itinerario como configuración temporal narrable, un itinerario emocional requiere una noción fuerte de temporalidad. Es decir, no es un estado sino una secuencia susceptible de ser contada y, por tanto, analizada. En términos narrativos, la mediación del relato se ofrece, precisamente, en este punto y el relato construye el carácter duradero de un personaje... su identidad narrativa, dicho de otro modo, organiza una identidad dinámica en el tiempo que vuelve inteligible el tránsito entre experiencias (Ricoeur, 2009, p. 344). Considerando este planteamiento, el itinerario emocional del profesor de matemáticas puede leerse como configuración de episodios (clase, conflicto, logro, frustración) donde lo que se siente adquiere forma, continuidad y sentido en relación con lo que se hace.

La segunda condición sitúa el reconocimiento de la imbricación emocionalidad–conocimiento. Esta lectura exige abandonar cualquier separación rígida entre cognición y emoción. Superando la tradición, es oportuno afirmar la existencia de un continuo que va desde la pasión a lo racional para pensar la actividad humana. En palabras de Maturana, (2001), Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción (pp. 8-10). Para los itinerarios emocionales, esto significa que comprender decisiones y desempeños de un profesor de matemáticas exige tratar la emocionalidad como dimensión constitutiva del pensamiento profesional, no como ruido periférico.

La tercera condición implica precisar la emocionalidad como campo de constructos que atraviesa a profesores de matemáticas, para evitar vaguedades, el itinerario emocional debe anclarse en un reconocimiento explícito como campo de investigación, asunto de investigación o emergencia de la agenda investigativa. Ejemplo de ello, puede verse en el dominio afectivo³, en la dimensión del ser⁴ o la subjetividad emocional⁵. Con esto, el

³ El afecto es el campo de investigación referido al estudio de aspectos inherentes a lo humano... como las actitudes, emociones, motivación, creencias y valores, y tales constructos son estudiados en relación con la vida matemática de estudiantes y profesores (García-González & Pacual, 2017).

⁴ La dimensión del ser del profesor de matemáticas se corresponde prioritariamente con algunos rasgos de la subjetividad del profesor de matemáticas, sin exclusión de la intersubjetividad con la que recíprocamente se determina. Precisamente, tal subjetividad se expresa a través de diversos ámbitos no necesariamente disyuntos o, si se prefiere, una amalgama o mezcla de estos, tales como emocional, actitudinal, axiológico o sociopolítico (Guacaneme & Salazar, 2024).

⁵ La subjetividad emocional del profesor de matemáticas como el conjunto dinámico de experiencias emocionales, conscientes e inconscientes, que median entre su manera de ser, saber y hacer. No se limita a

itinerario deja de ser una metáfora, se vuelve una estrategia para seguir la interacción entre constructos emocionales y vida escolar matemática situada (aula, institución, trayectorias profesionales).

La cuarta condición revela que, en la investigación en educación matemática, las emociones han tenido una menor tradición específica, aunque su interés ha crecido por su potencia explicativa. Es aquí donde la lectura del itinerario debe asumir que, aunque lo emocional ha ganado centralidad, las emociones son las que tienen menor tradición de investigación, aun cuando su interés se incrementa por la naturaleza emocional de los contextos de enseñanza y aprendizaje (Ramos Silverio & García-González, p. 122). Asimismo, esta condición introduce una hipótesis crucial, los itinerarios emocionales pueden sumarse a los repertorios que son necesarios para la agenda actual y contribuir a la trayectoria investigativa en curso.

La quinta condición conlleva a analizar la clase como microcultura y no reducir lo emocional a la ansiedad matemática. En ese sentido, el análisis debe ser ecológico y micrológico, la clase no es un escenario neutro sino una cultura situada que modela emociones. En esa dirección, afirman García-González y Martínez (2018) que el salón de clases es una microcultura que norma el ser y sentir de sus actores, y que, más allá de la ansiedad matemática, poco se sabe de las emociones que los profesores experimentan en diferentes momentos de la clase. En ese sentido, pensar itinerarios emocionales exige rastrear momentos (inicio, explicación, interacción, evaluación, conflicto) y condiciones (normas, expectativas, autoridad, reconocimiento) que producen variaciones emocionales específicas.

La sexta condición conduce a trabajar con marcos teóricos que permitan rastrear detonantes y valoraciones de la emocionalidad del profesor de matemáticas. Desde esta perspectiva, el itinerario debe apoyarse en marcos teóricos que permitan identificar detonantes y valoraciones, evitando explicaciones meramente impresionistas. Un referente apropiado puede verse en la teoría OCC (Ortony, Clore, y Collins, 1988) donde se plantea que las emociones son desencadenadas por las valoraciones cognitivas que la gente hace de una situación, lo cual permite reconstruir qué se interpretó, cómo se valoró y por qué emergió una emoción (García-González, 2020, p. 18). En coherencia con ello, la OCC propone una estructura como una tipología de tres ramas, que se corresponden con tres tipos de estímulos: (1) un juicio individual sobre el deseo de un acontecimiento. Un acontecimiento es agradable si ayuda al individuo a alcanzar su meta y es desagradable si lo impide; (2) la aprobación de una acción respecto a normas y estándares sociales; y (3) la atracción de un objeto, es decir, la correspondencia de sus aspectos con los gustos del individuo, la persona se siente atraída por un objeto, o le resulta repulsivo (García-González & Martínez, 2018, p. 285). Bajo esta condición, el itinerario emocional se vuelve trazable, se siguen valoraciones, detonantes y saberes emocionales que median la acción.

reacciones individuales frente a los contenidos matemáticos, sino que integra emociones, configuradas históricamente, que se inscriben en marcos culturales y sociales de valoración.

La sexta condición obliga a sostener la reciprocidad emoción–acción (del sentir al hacer y del hacer al sentir) como clave del conocimiento profesional. En este aspecto, los itinerarios deben sostener su carácter recíproco, lo emocional impulsa el hacer, y el hacer reconfigura lo emocional. En un caso analizado, identificar emociones y sus desencadenantes permitió reafirmar el papel de las emociones como motor de la acción y la relación de estas con el conocimiento profesional (García-González & Pacual, 2017, p. 133). Esta reciprocidad es clave debido a que el itinerario no describe solo cómo se siente, sino cómo ese sentir orienta decisiones didácticas, manejo de aula, relación con el saber matemático y con el otro; y cómo los resultados de esas decisiones retornan como satisfacción, congoja, alivio o tensión, reordenando el siguiente tramo del itinerario.

La última condición conlleva a ampliar el itinerario a esferas anidadas y a estresores relacionales, habilitando narraciones que reconfiguren el ser y el hacer. De esa forma, los itinerarios emocionales deben ampliarse a la estructura contextual de la práctica, porque el hacer del profesor ocurre en múltiples ámbitos que se afectan mutuamente. Se propone comprenderlos mediante un conjunto de esferas anidadas... ya que el hacer del profesor depende del contexto en que ocurre y se agrega que La posibilidad de moverse... en el tiempo de las fases de la triple mimesis... abre una vía para reconfigurar ser y hacer a través de narraciones situadas (Guacaneme Suárez & Salazar Amaya, 2024, pp.404,408). A esto se suma que, al examinar la experiencia diaria, puede justificarse el foco en otros escenarios que son propios del profesor de matemáticas que generan tensiones, el asumir una dirección de curso, el rol de representante ante un órgano del gobierno escolar, el tomar decisiones desde un postura sindical, etc. Con esta condición, el itinerario emocional deja de reducirse al aula, incorpora institución, currículo, relaciones, roles y familias como fuerzas que modulan el recorrido afectivo y sus posibilidades de reconfiguración del hacer del profesor de matemáticas.

Cartografía de itinerarios emocionales en el hacer del profesor de matemáticas

El estado actual del campo muestra una tendencia hacia la articulación de cuatro tratamientos de la emocionalidad del profesor de matemáticas: la emocionalidad del profesor de matemáticas se mide (variable), se moviliza en la acción (recurso), se aprende/reflexiona (conocimiento profesional) y, en ese mismo movimiento, configura quién se es y quién se llega a ser en la profesión (identidad). Esta cartografía no solo ordena el debate; también prepara el terreno para avanzar hacia conceptualizaciones más densas, como la subjetividad emocional, que permitan describir itinerarios afectivos sin separar artificialmente lo subjetivo, lo cognitivo y lo praxeológico como referentes de lo identitario. Para el asunto del artículo, se han propuesto dos itinerarios que revelan ese tránsito entre emoción y hacer.

Del hacer hacia la emoción. La valoración como medio para el itinerario.

En este primer itinerario, la emoción se entiende como efecto situado del trabajo, no aparece como un estado interno previo a la acción, sino como una respuesta que se desencadena cuando el profesor valora lo que ocurre producto de su hacer, en la relación con el saber o

en las demandas institucionales. La clave analítica es que el hacer docente está estructurado por metas, expectativas y reglas de interacción que convierten ciertos episodios en acontecimientos emocionalmente significativos. Desde esta postura, el itinerario reconstruye el tránsito que inicia en el hacer, es sujeto de valoración y produce una emoción (ver imagen 1).



Imagen 1. Diagrama del itinerario Hacer → Emoción basado en (Guacaneme & Salazar, 2024) y (García-González & Martínez, 2018)

Con base al anterior diagrama, puede evidenciarse que el itinerario se vuelve más robusto cuando el hacer deja de equivaler únicamente a dar clase y se entiende como una práctica profesional situada y estratificada en varios planos, tal como lo sugieren los desarrollos recientes sobre el hacer del profesor de matemáticas en el modelo de identidad propuesto por Guacaneme y Salazar (2024). Operativamente, este itinerario requiere un procedimiento que conecte la práctica con el sentido, dicho de otro modo, el tránsito del hacer a la emoción no se explica por una interioridad abstracta, sino por lecturas (valoraciones) que el profesor elabora frente a lo que ocurre en su trabajo, en función de metas, normas, expectativas y autoevaluaciones profesionales. Esto puede verse con más detalle en el trabajo de García-González y Martínez (2018), quienes al realizar un estudio empírico con profesores, explicitaron que, tras ubicar la emoción, centraron la atención en las situaciones desencadenantes para después inferir las metas que soportaban la valoración (*appraisal*) de cada emoción (p. 288).

Bajo esta perspectiva, la valoración no es un superpuesto psicológico sino un mecanismo de inteligibilidad de la experiencia profesional. Concretamente las emociones aparecen como respuestas a lo que el profesor de matemáticas considera que está en juego. De hecho, se muestra que las emociones de los participantes son desencadenadas por su valoración, en función del deseo de que sus estudiantes alcancen la meta primordial: aprender (García-González & Martínez, 2018, p. 283). Asimismo, se ha insistido en que este vínculo solo se vuelve analizable si se identifican detonantes concretos. Por tal razón, el conocimiento emocional se define como el conocimiento que el docente tiene de las emociones que

experimenta en la clase y lo que las desencadena (Ramos-Silverio & García-González, 2019, p. 121). De acuerdo con lo anterior, la cadena del diagrama se consolida así: el hacer produce escenas y exigencias; esas escenas se valoran y esa valoración activa una respuesta emocional.

Ahora bien, el itinerario se observa con nitidez cuando el hacer se orienta sobre sí mismo (prepararse, estudiar, anticipar dificultades, examinar la propia suficiencia). En el repertorio empírico de emociones del profesor de matemáticas, aparece una relación directa entre una acción profesional previa, por ejemplo, no comprender plenamente lo que se enseñará y una respuesta emocional específica, remordimiento, el mismo maestro no entiende lo que va a enseñar (García-González & Martínez, 2019). Aquí, la valoración opera como autoevaluación profesional (competencia, dominio, seguridad) y la emoción emerge como respuesta a esa lectura, no como rasgo fijo del carácter. En esa dirección, esta dimensión se vuelve todavía más relevante si se atiende a la advertencia de que el componente emocional del profesor de matemáticas puede afectar su propia percepción de capacidad. Es decir, incluso antes del aula, el hacer del profesor de matemáticas genera condiciones para valoraciones sobre la propia agencia y, en consecuencia, para emociones que marcan la experiencia de enseñar. Por otra parte, cuando el hacer se despliega en el aula, el itinerario se ancla en una ecología normativa y relacional que vuelve emocionalmente significativas las acciones ordinarias (explicar, preguntar, sostener la participación, lidiar con el error). Esa ecología se nombra con fuerza al señalar que el salón de clases es una microcultura que norma el ser y sentir de sus actores (García-González & Martínez, 2018). Dentro de este escenario, la valoración no solo depende de metas didácticas, sino también de expectativas de interacción (atención, disciplina, reconocimiento), por lo que el hacer cotidiano se vuelve un terreno sensible. No es casual, entonces, que se identifiquen fuentes de tensión directamente vinculadas a la escena de aula. Como lo mencionan Gómez y Borrachero (2013), entre las principales fuentes de estrés se reporta la falta de interés y motivación de los estudiantes. A partir de ello, la lectura profesional (valoración) de ese desinterés, como obstáculo para el aprendizaje o como cuestionamiento de la propia eficacia, es el punto de paso por el cual la práctica se convierte en experiencia emocional.

Asimismo, el itinerario también se intensifica cuando el hacer se comprende como diseño didáctico (selección de tareas, secuenciación, representaciones, condiciones de participación), porque allí se configuran de antemano los marcos de valoración que luego operarán en la clase. García-González y Farfán (2018), afirman que dependiendo de cómo sea presentado el saber matemático a los estudiantes a través de diseños de situaciones de aprendizaje, se desencadena la actitud (p. 191). Esa afirmación es crucial para el itinerario: el diseño no solo organiza contenidos; también produce condiciones para que el profesor lea la clase como avance, bloqueo, interés o desconexión, lo cual orienta la valoración y, con ella, la emoción. Esta sensibilidad en el hacer se refuerza si se considera que el componente emocional del profesor de matemáticas puede profundizar brechas en la relación con el conocimiento matemático, hasta la pérdida de gusto por el conocimiento matemático (Jiménez, 2023). Así, el hacer como diseño puede operar como punto de condensación donde

el contenido, la escena y la evaluación situada abren (o cierran) posibilidades afectivas en la experiencia de enseñar.

Por su parte, cuando el hacer se desplaza hacia la esfera institucional y comunitaria, el itinerario se complejiza porque las valoraciones se articulan con condiciones organizacionales, recursos, relaciones con familias y demandas administrativas, que también producen emociones. Esto se evidencia cuando se afirma que el instrumento para estudiar la incidencia de fuentes de estrés y emociones se organiza en categorías como recursos ambientales, materiales, personales, NNTT [Nuevas tecnologías], alumnos, familias, aspectos organizacionales, motivacionales, etc.” (Gómez & Borrachero, 2013, p. 364). De esa forma, el hacer incluye participar en reuniones, responder a presiones institucionales, sostener acuerdos con familias o enfrentar carencias materiales y en consecuencia, cada una de estas prácticas activa valoraciones sobre justicia, apoyo, viabilidad pedagógica o reconocimiento profesional. En un planteamiento integrador, el conocimiento emocional se vincula explícitamente con un contexto más amplio, haciendo que el hacer institucional no sea periférico, sino un espacio donde se producen lecturas situadas que cargan afectivamente la práctica profesional.

Por último, el hacer ampliado incluye la esfera académica y de comunidad profesional (participar en colectivos, dialogar con pares, formarse, investigar, circular en comunidades de práctica), donde la valoración suele organizarse en torno a pertenencia, legitimidad, exigencia y reconocimiento. En esa línea, se subraya que muchas veces no se es plenamente consciente de las emociones, pues es tan normal sentir las que llegan a formar parte de la vida académica diaria (García-González & Martínez, 2018). Esta afirmación permite sostener que la vida profesional del profesor de matemáticas, más allá del aula, está atravesada por emociones que acompañan la formación continua, la interacción con pares y la inserción en culturas académicas. A su vez, el campo ha planteado que dichas emociones pueden ser objeto de trabajo sistemático precisamente porque se articulan a desencadenantes profesionales donde el acompañamiento se fundamenta en un conocimiento emocional. Sin apelar a reciprocidad, este cierre refuerza la tesis del itinerario, en las distintas formas del hacer (incluida la vida académica), la práctica produce escenas que se valoran y, a través de esas valoraciones, se configuran respuestas emocionales identificables y analizables.

De la emoción hacia el hacer: cómo la afectación reorienta decisiones, estilos de enseñanza y expansión de la práctica

Este itinerario parte de una premisa analítica, la emoción no se convierte en acción por inercia, sino que necesita una mediación cognitivo-interpretativa para volverse hacer profesional. Esa mediación es el conocimiento emocional, entendido aquí como un conjunto de capacidades para reconocer, significar, explicar y regular lo que se siente en situaciones de su ejercicio profesional, de modo que ese saber emocional sea utilizable al actuar. La apuesta, es que el hacer no se reduce al episodio de aula, sino que se amplía a otras esferas como ya se ha sostenido en este artículo

En concordancia con lo anterior, el tránsito desde la emoción hacia el hacer del profesor de matemáticas no puede describirse como un salto inmediato (sentir–actuar), porque el pasaje exige mediaciones cognitivas, normativas y profesionales que vuelven la emoción operable en términos de decisión. De hecho, cuando la emocionalidad se coloca en el centro del análisis, no aparece solo como acompañamiento subjetivo de la clase, sino como dimensión que incide en la práctica. Como sugiere Jiménez (2023), hay que reconocer los efectos que provoca sobre la práctica docente el componente afectivo y notar que se abren brechas que pueden conducir incluso a una pérdida de gusto por el conocimiento matemático (p. 60). Desde esta postura, este señalamiento obliga a precisar qué convierte una emoción en insumo profesional (y no en mero estado interno) y cómo ese insumo se traduce en formas de hacer que exceden el episodio de aula.

Bajo este foco, el concepto de conocimiento emocional permite fundamentar el itinerario, porque nombra la mediación que hace posible que la emoción se convierta en información relevante para la acción situada. En una formulación especialmente potente, se entiende como el conocimiento del maestro sobre sus experiencias emocionales con respecto a uno mismo, a los demás (estudiantes, colegas y administración), y al contexto social y político más amplio en el que se encuentra inmerso (Zembylas, 2007, p. 356, citado en García-González, 2020, p. 20). Esta definición es decisiva por dos razones: En primera, ancla la emoción en un hacer ampliado (no solo aula, también relaciones institucionales y contextos más amplios), y en segunda, exige descomponer el conocimiento emocional en elementos funcionales que posibiliten el tránsito emoción–hacer. En ese orden de ideas, para que ese tránsito sea describible (y formable), se asumen como componentes mínimos (Imagen 2): vocabulario emocional (nombrar con precisión), identificación de detonantes (situaciones desencadenantes), reconstrucción de metas/valoraciones (qué lectura de logro, norma o expectativa activa la emoción), y dos componentes que suelen quedar implícitos y conviene volver explícitos, criterios de traducción (cómo pasar de lo que siento o leo a qué hago) y criterios de priorización (qué emoción, entre varias, se toma como foco de intervención y por qué).



Imagen 2. Diagrama del itinerario Emoción → Hacer basado en (García-González & Martínez, 2018)

En una primera instancia consideremos, como bloque, vocabulario, detonantes y valoraciones. Desde este lugar se hace visible cuando las emociones se documentan junto con aquello que las provoca y la lectura profesional que las sostiene. Considérese el siguiente ejemplo: Autorreproche, el estudiante no puede hacer su tarea; el maestro piensa que es porque no lo explicó bien (García-González & Martínez, 2018, p. 291). Este hallazgo ejemplificante deja ver, en miniatura, el mecanismo del itinerario. Se parte de una emoción nombrada con precisión (autorreproche), que revela un detonante situado (el estudiante no puede hacer la tarea), y se produce una valoración profesional que reinterpreta la escena (atribución a la propia explicación). Este bloque revela algo importante, para el itinerario emoción/hacer, es que esa atribución convierte la emoción en información sobre el propio desempeño, habilitando decisiones tales como replantear la explicación, re-secuenciar la tarea, revisar ejemplos, o ajustar el contrato didáctico. Dicho de otro modo, sin vocabulario y sin detonantes, la emoción queda difusa; sin reconstrucción de la valoración, no se identifica qué debe cambiar en el hacer.

Por otra parte, el pasaje a la acción requiere, además, que el conocimiento emocional incluya criterios de priorización y criterios de traducción, porque en la práctica las emociones se superponen (tensión, frustración, orgullo, alivio) y no todas demandan el mismo tipo de intervención. La priorización aparece con claridad, por ejemplo, cuando se plantea que el trabajo formativo debe comenzar por aquello que bloquea la enseñanza. Ramos y García-González (2018), revelan en su trabajo que una vez que el acompañado [Profesor de matemáticas] identifique las emociones negativas que obstaculizan su enseñanza, será responsabilidad del acompañado la regulación emocional (p. 128). Desde aquí se fija un principio operativo, no se trata de gestionar emociones en abstracto, sino de seleccionar como foco aquellas que afectan el hacer y asumir una responsabilidad profesional sobre su regulación. Con base en este principio, pueden explicitarse criterios de traducción coherentes con un hacer ampliado: primero, una alineación con metas (qué acción protege o restituye la meta prioritaria); segundo, una adecuación a la norma (qué acción reconfigura normas sociomatemáticas o institucionales, que producen fricción); tercero, una viabilidad didáctica (qué acción es realizable con los recursos y tiempo disponibles); cuarto, un impacto relacional (qué acción minimiza afectaciones a vínculos con estudiantes, colegas y familias); quinto, una prioridad ética (qué acción sostiene dignidad y justicia en la interacción). Estos criterios no sustituyen la evidencia empírica; la vuelven comprensible, mostrando cómo el conocimiento emocional se convierte en brújula para el hacer.

Finalmente, el hacer ampliado exige mostrar que el tránsito emoción→acción también se despliega en esferas que exceden la tarea matemática en el aula, como las relaciones con estudiantes y familias, la gestión de conflictos, o la interlocución institucional. La literatura sobre emociones docentes en esa relación subraya, por ejemplo, que “la literatura científica incluye: felicidad, tranquilidad, diversión, satisfacción, seguridad, confianza, entusiasmo” (Gómez del Amo & Borrachero Cortés, 2013, p. 365). Más allá del inventario, lo sustantivo para el itinerario es que estas emociones —cuando son reconocidas, contextualizadas y priorizadas— pueden traducirse en acciones institucionales: apertura o cierre de canales de comunicación con familias, disposición a acuerdos de convivencia, estrategias de

acompañamiento, coordinación con orientación, o decisiones sobre cómo sostener autoridad pedagógica sin erosionar el vínculo. Aquí se ve la necesidad de los dos componentes menos explicitados en muchos trabajos): criterios de traducción (qué acción corresponde a una emoción en esfera institucional) y criterios de priorización (qué emoción se atiende primero cuando el aula, la institución y la biografía profesional presionan simultáneamente). En suma, al asumir el conocimiento emocional como mediación compuesta (vocabulario, detonantes, metas/valoraciones, traducción y priorización), el itinerario emoción→hacer logra describir —con rigor y sin reduccionismo— cómo la emoción se convierte en práctica en un hacer que se expande desde el episodio de aula hacia el diseño didáctico y las esferas institucionales y relacionales.

Conclusiones

La noción de itinerarios emocionales permite comprender la emocionalidad del profesor de matemáticas como una trama temporal que organiza sentidos, decisiones y continuidades del trabajo profesional, más que como un inventario de estados afectivos. Esta perspectiva desplaza el análisis desde la emoción como rasgo hacia la emoción como producción situada de significado e identitaria. En ese sentido, lo que se siente no se explica por la interioridad aislada del profesor, sino por su lectura práctica de lo que está en juego en cada situación (metas de aprendizaje, normas de interacción, expectativas institucionales y autoevaluaciones de profesionalidad). De este modo, lo emocional adquiere estatus analítico porque se hace rastreable en sus condiciones de emergencia y en su densidad de sentido, sin reducirlo a un ruido psicológico ni a un recurso retórico.

Por otra parte, puede vislumbrarse desde esta producción un aporte decisivo es la ampliación del hacer profesional como condición para comprender la vida emocional del profesor de matemáticas. Cabe mencionar que cuando el hacer se entiende como un conjunto de prácticas que se despliegan en distintas esferas, la emocionalidad deja de quedar confinada al episodio de clase y aparece como dimensión constitutiva de la identidad. En este marco, los itinerarios emocionales no se limitan a describir lo que pasó en el aula, sino que permiten mostrar cómo ciertas emociones se incuban en la preparación, se intensifican en la interacción pedagógica, se reconfiguran en tensiones institucionales y adquieren nuevas inflexiones en la pertenencia o fricción con comunidades profesionales. Desde aquí, la expansión del hacer, por tanto, no es un telón de fondo contextual, sino el terreno mismo donde se producen y transforman las experiencias emocionales relevantes para el hacer del profesor de matemáticas.

Finalmente, en términos formativos y metodológicos, los itinerarios exigen tratar el conocimiento emocional como mediación profesional. Reconociendo que la emoción incide en el hacer en la medida en que el profesor dispone de recursos para reconocerla, nombrarla, vincularla con detonantes y valoraciones, y traducirla en decisiones pedagógicas e institucionales. Bajo estas perspectivas, se abre una agenda concreta para la formación donde no basta con exhortar a gestionar emociones, sino que se requiere desarrollar repertorios que permitan convertir la experiencia afectiva en información utilizable para

actuar sin perder el sentido pedagógico y ético del trabajo. De este modo, los itinerarios emocionales se vuelven una vía para investigar y acompañar la práctica desde dentro, articulando lo emocional con lo didáctico, lo institucional y lo identitario.

Referencias

- García-González, M. (2020). Desarrollo del conocimiento emocional en matemáticas. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 88, 17–23.
- García-González, M., & Farfán, R. (2018). El saber matemático en la formación de actitudes. En C. Dolores, G. Martínez, M. García-González, J. Juárez, & J. Ramírez (Eds.), *Investigaciones en dominio afectivo en matemática educativa* (pp. 191–210). Eón Ediciones-Universidad Autónoma de Guerrero.
- García-González, M., & Martínez, G. (2018). Un estudio exploratorio sobre las emociones de profesores de matemáticas. En C. Dolores, G. Martínez, M. García-González, J. Juárez, & J. Ramírez (Eds.), *Investigaciones en dominio afectivo en matemática educativa* (pp. 283–294). Ediciones Eón.
- García-González, M., & Pascual, M. (2017). De la congoja a la satisfacción: El conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 133–148.
- Gómez, R., & Borrachero, A. (2013). Emociones del profesor de matemáticas en relación con los alumnos y sus familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 363–372.
- Gómez-Chacón, I. (2000). *Matemática emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- Guacaneme, E., & Salazar, C. (2024). Aspectos esenciales en la constitución de la identidad del profesor de matemáticas como oportunidades y retos para la formación. En D. Parga, P. Zapata, & R. Tuay-Sigua (Eds.), *Educación en ciencias y matemáticas: Contextos, desafíos y oportunidades* (pp. 395–422). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A. (2023). Afectividad en la educación matemática: El caso de la ansiedad por las matemáticas. *Revista de Educación & Pensamiento*, 27(29), 60–83.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: Constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15–42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en la educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(2), 378–393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Ramos-Silverio, J., & García-González, M. (2019). El conocimiento emocional y el acompañamiento docente. En L. Hernández, I. Borja, J. Slisko, & J. Juárez (Eds.), *Investigaciones en dominio afectivo en matemática educativa* (pp. 121–140). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2009). La identidad narrativa. En M. Stoopen (Ed.), *Sujeto y relato: Antología de textos teóricos* (p. 460). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Riscanevo, L., & Jiménez, A. (2017). El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 173–196. <https://doi.org/10.19053/01227238.6247>