REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Formación y Desempeño Docente

ECO- SOSTENIBILIDAD EMOCIONAL DOCENTE: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA

Tesis Doctoral que se presenta como requisito para optar al Título de Doctora en Educación

Autora: García Jiménez, Carmen
Tutora: Camacaro, Marelvy

Caracas, abril 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-545

"ECO- SOSTENIBILIDAD EMOCIONAL DOCENTE: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA"

POR: CARMEN GARCÍA JIMÉNEZ
PAS. AW442690

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 10 días del mes de julio de 2026:

Dra. Marelvy Camacaro
C.I. N.- 11.636.748
(Tutor)

Dra. Ana Carrero
C.I. N- 5074542

Dra. Briseida Acosta
C.I. N.- 11559070

Dra. Cecilia Peña
C.I. N.- 1127623350

Dra. Jenny Barco
C.I. N. 15700643

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457545

DEDICATORIA

A Dios, por darme la oportunidad, la sabiduría y, sobre todo, la convicción de creer en lo que estaba haciendo y de saber que podía lograrlo. Por sostenerme en cada momento y permitirme llegar hasta aquí.

A mi esposo, Freddy Rentería, mi polo a tierra, mi resorte y ese impulso constante que me motiva a conquistar mis sueños. Gracias por creer en mí, acompañarme y recordarme siempre que puedo seguir adelante.

A mis hijos, Anderson, Beysi e Isabella, quienes sacrificaron gran parte de su tiempo conmigo para permitirme tener el espacio necesario para culminar este proyecto. Cada esfuerzo también lleva un pedacito de ustedes.

A los docentes de la IED Tucurinca, quienes, en medio de la adversidad y los desafíos constantes, siguen encontrando razones para enseñar, inspirar y transformar. Porque aún en los días más difíciles, logran hacer su magia.

A todas las personas que creyeron en mí y que, de una u otra manera, aportaron para que este sueño pudiera hacerse realidad.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA iii

TABLA DE CONTENIDO iv

LISTA DE TABLAS viii

LISTA DE GRÁFICOS ix

RESUMEN x

INTRODUCCIÓN 11

MOMENTO I 15

CONOCIENDO LA REALIDAD 15

Un acercamiento a la realidad docente y las competencias emocionales 15

Propósitos que guiaron la investigación 23

Propósito general 23

Propósitos específicos 23

Justificación: una apuesta consciente por la transformación educativa 24

MOMENTO II 27

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 27

Antecedentes 27

Investigaciones internacionales 27

Investigaciones nacionales 30

Las emociones en el contexto educativo 34

Modelos teóricos para el abordaje de la realidad emocional de las docentes de la Zona Bananera 39

El legado de Goleman: Comprensión del mundo emocional. 39
La brújula emocional de Bisquerra y Pérez. 43
Competencias emocionales docentes: Factores protectores en contextos de vulnerabilidad social. 55
Fundamentos legales 61
MOMENTO III 66
MARCO METODOLÓGICO: COMPRENSIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADO DE LAS DOCENTES DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA 66
Paradigma 66
Diseño de la investigación 68
Método: Teoría Fundamentada 69
Escenario y sujetos o actores participante 70
Procedimiento y Fases de la investigación 74
Procesamiento de la información 77
MOMENTO IV 81
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN 81
Codificación Abierta 82
Codificación Axial 92
Categoría 1. Autoconciencia Emocional Docente 103
Categoría 2. Procesos de Movilización Emocional 105
Categoría 3: Tríada Protectora 107
Categoría 4: Activadores Emocionales del Desempeño Docente 108
Categoría 5: Factores de Desgaste Emocional Docente 110
Codificación Selectiva 112
MOMENTO V 118

Eco-Sostenibilidad Emocional Docente 118
Presentación de la teoría sustantiva emergente 118
Fundamentación conceptual de la eco-sostenibilidad emocional docente 120
Arquitectura de la eco-sostenibilidad emocional docente 123
La cinco dinámicas de la eco-sostenibilidad emocional docente 123
Dinámica de reconocimiento emocional 123
Dinámica de movilización emocional 125
Dinámica de protección socioemocional 127
Dinámica de sostenimiento relacional 129
Dinámica de desgaste emocional docente 131
Discusión teórica de los hallazgos 134
Elementos transversales del modelo MESED 134
Proyección de la teoría sustantiva. 138
Introducción al modelo 139
Explicación teórica del modelo 141
El contexto ecológico de influencia 142
El supuesto central del modelo 142
Las dinámicas del sistema 143
MOMENTO VI 144
Confirmabilidad y socialización de la teoría emergente 144
Desarrollo del Proceso de Socialización 145
Convocatoria y organización del encuentro 145
Presentación de la teoría emergente 146
Espacio de retroalimentación y diálogo 146

MOMENTO VII 150

REFLEXIONES FINALES..... 150

Referencias 153

Anexos 161

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Caracterización de los informantes clave 71

Tabla 2 Matriz de Codificación Abierta 83

Tabla 3 Lista de códigos abiertos 90

Tabla 4 *Memorandos analíticos* 93

Tabla 5 Criterios analíticos para la agrupación de las unidades de significado durante la codificación axial 98

Tabla 6 Matriz de codificación axial a partir de la integración de agrupaciones conceptuales mediante criterios analíticos. 101

Tabla 7 Matriz de interacción analítica de las categorías axiales 113

Tabla 8 Matriz de Integración Selectiva y Emergencia Teórica 114

Tabla 9 Validación de los Constructos Teóricos por parte de los Informantes Clave .. 148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Referentes conceptuales derivados de la literatura sobre competencias emocionales docentes..... 47

Gráfico 2 Perspectiva teórica del fenómeno de estudio 54

Gráfico 3 Fases de la investigación..... 76

Gráfico 4 Autoconciencia Emocional Docente..... 105

Gráfico 5 Procesos de movilización emocional 106

Gráfico 6 Esquema relacional de la Tríada Protectora 108

Gráfico 7 Esquema relacional de la Activadores Emocionales del Desempeño Docente 110

Gráfico 8 Esquema relacional de Factores de Desgaste Emocional Docente 112

Gráfico 9 Componentes de la categoría selectiva 116

Gráfico 10 Reconocimiento emocional de la experiencia a la conciencia emocional . 125

Gráfico 11 Movilización emocional de la conciencia a la transformación emocional .. 127

Gráfico 12 Regulación emocional del reconocimiento al equilibrio consciente 129

Gráfico 13 Sostenimiento relacional de los vínculos que fortalecen el bienestar docente 131

Gráfico 14 Desgaste emocional docente, entre la erosión y la preservación del del sistema. 133

Gráfico 15 Modelo MESED representación sistémica de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente 140

Gráfico 16 Registro fotográfico de la actividad de socialización..... 147

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Formación y Desempeño Docente

ECO- SOSTENIBILIDAD EMOCIONAL DOCENTE: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA

Autora: García, Carmen
Tutor: Camacaro, Marelvy
Fecha: abril 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar una teoría sustantiva sobre el bienestar emocional docente a partir de las experiencias de educadores de básica primaria de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, municipio Zona Bananera, Magdalena. El estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo mediante la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), con la participación de cinco docentes seleccionados mediante muestreo intencional. La información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad, observación participante y memorandos analíticos, siendo analizada mediante los procesos de codificación abierta, axial y selectiva apoyados en el software ATLAS.ti. El rigor científico se garantizó mediante criterios de credibilidad, triangulación y confirmabilidad. Como hallago emergió la teoría sustantiva denominada Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, la cual comprende el bienestar emocional como un proceso ecológico, dinámico y relacional que se configura a partir de la interacción permanente entre factores personales, relacionales, espirituales e institucionales. La teoría se explica mediante cinco dinámicas fundamentales: reconocimiento emocional, movilización emocional, protección socioemocional, sostenimiento relacional y desgaste emocional. Los hallazgos evidencian que la sostenibilidad emocional docente trasciende los recursos individuales y depende de sistemas de apoyo capaces de favorecer el cuidado, la construcción de sentido y la permanencia saludable en la profesión. La investigación amplía la comprensión del bienestar docente desde una perspectiva ecológica y contextualizada, aportando una explicación teórica sobre los procesos que permiten sostener el equilibrio emocional en contextos educativos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad.

Descriptores: bienestar emocional docente, eco-sostenibilidad emocional, ecología emocional, educación rural.

INTRODUCCIÓN

La dinámica global contemporánea se caracteriza por una creciente complejidad social, económica, política y ambiental. Fenómenos como la transición postpandemia, el cambio climático, las transformaciones tecnológicas y las tensiones geopolíticas han configurado escenarios de incertidumbre que impactan el bienestar y la salud mental de las personas (World Health Organization [WHO], 2022). A ello, se suman persistentes desigualdades sociales y económicas que inciden en la calidad de vida y en las formas de relacionarse con el entorno, generando desafíos para los sistemas educativos y para quienes desempeñan su labor dentro de ellos.

Esta realidad también se manifiesta en Colombia, donde las transformaciones sociales conviven con problemáticas históricas asociadas a la desigualdad, la vulnerabilidad territorial y las secuelas del conflicto armado. En este contexto, la escuela se configura como un espacio donde convergen múltiples realidades humanas, culturales y sociales, convirtiendo al docente en un actor fundamental no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en el acompañamiento emocional de niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Particularmente, la investigación se desarrolló en la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, ubicada en el corregimiento de Tucurinca, municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena. Esta institución oficial atiende aproximadamente 1.700 estudiantes entre los niveles de preescolar, educación básica y educación media, y cuenta con una planta de docentes y directivos conformada por 74 docentes, tres coordinadores y una rectora. Como escenario de investigación, representa un contexto educativo rural donde confluyen condiciones sociales, económicas e institucionales que inciden de manera significativa en el ejercicio de la docencia. En este entorno, los docentes enfrentan extensos desplazamientos diarios, limitaciones de infraestructura, crecientes demandas institucionales y problemáticas derivadas del contexto social y del orden público, circunstancias que impactan su

bienestar emocional y hacen que la práctica pedagógica trascienda la enseñanza para incorporar procesos permanentes de adaptación, acompañamiento humano y gestión de las experiencias emocionales.

Bajo estas condiciones, la presente tesis doctoral surgió de la necesidad de comprender los procesos mediante los cuales los docentes construyen y sostienen sus competencias emocionales en escenarios escolares rurales caracterizados por altas demandas emocionales, sociales e institucionales. Aunque investigaciones desarrolladas por Pérez (2022), Ramírez y Gómez (2023), Silva (2021) y Hernández (2024) han documentado la relevancia de las competencias emocionales para el bienestar docente y su incidencia en la calidad de los procesos educativos, la revisión del estado del arte evidenció un vacío teórico relacionado con la comprensión de este fenómeno desde las experiencias y significados construidos por los propios docentes en contextos rurales de vulnerabilidad. La mayoría de los estudios identificados se han centrado en describir factores asociados al estrés, evaluar competencias emocionales o analizar relaciones entre variables, sin explicar los procesos mediante los cuales los docentes construyen, movilizan y sostienen dichas competencias en la cotidianidad de su práctica profesional. Esta ausencia justificó la necesidad de desarrollar una investigación orientada a generar una explicación teórica contextualizada, construida desde las voces y experiencias de los actores educativos.

Para responder a este vacío, la investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, adoptando la versión sistemática de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), cuyo propósito es la construcción de teoría sustantiva a partir del análisis comparativo e inductivo de los datos. En coherencia con esta perspectiva metodológica, el estudio asumió como conceptos sensibilizadores las competencias emocionales, la regulación emocional, el bienestar docente y la perspectiva ecológica del desarrollo humano, los cuales orientaron la aproximación inicial al fenómeno sin constituirse en categorías definitivas, permitiendo que la teoría emergiera progresivamente del proceso analítico mediante la comparación constante, la elaboración de memorandos y la integración sistemática de categorías.

En concordancia con este enfoque, la investigadora asumió una postura de reflexividad investigativa, reconociendo explícitamente su trayectoria de dieciséis años en el magisterio colombiano, de los cuales catorce han transcurrido en instituciones educativas oficiales del municipio Zona Bananera, donde ha transitado por los diferentes niveles del ejercicio profesional docente, desempeñándose como docente, directiva docente (coordinadora) y, actualmente, rectora de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca. Este recorrido le permitió vivenciar de manera directa las dinámicas emocionales, institucionales y sociales que configuran el ejercicio de la docencia en este territorio, así como comprender las múltiples exigencias que atraviesan los educadores desde las distintas responsabilidades propias de la profesión. No obstante, esta cercanía con el fenómeno, lejos de constituirse en un elemento de sesgo, fortaleció el desarrollo de sensibilidad teórica para interpretar los datos desde una actitud crítica, reflexiva y analítica. En consecuencia, durante todo el proceso investigativo se mantuvo un ejercicio permanente de reflexividad, apoyado en la elaboración sistemática de memorandos analíticos, el método de comparación constante y la confrontación continua entre los datos empíricos, las categorías emergentes y los referentes teóricos, garantizando que la teoría sustantiva se construyera a partir de las experiencias y significados atribuidos por los participantes, y no de los presupuestos o experiencias previas de la investigadora.

Como resultado de este proceso, la principal contribución del estudio radicó en la construcción de una teoría sustantiva y de un modelo teórico contextualizado, capaces de ampliar la comprensión del bienestar emocional docente más allá de los enfoques centrados exclusivamente en la regulación individual. La investigación aporta una explicación situada del fenómeno, construida desde las experiencias de docentes de un contexto rural, fortaleciendo el campo de estudio de las competencias emocionales y ofreciendo un nuevo marco interpretativo para comprender la sostenibilidad emocional del profesorado. Con el propósito de presentar de manera organizada el recorrido investigativo que hizo posible esta construcción teórica, la tesis se estructura en siete momentos, los cuales orientan progresivamente el desarrollo del estudio.

El Momento I presenta el planteamiento del problema, los propósitos y la justificación de la investigación. El Momento II desarrolla los referentes teóricos y los antecedentes que orientaron la comprensión inicial del fenómeno. El Momento III expone la ruta metodológica sustentada en la versión sistemática de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). El Momento IV presenta el proceso de análisis y los hallazgos derivados de la codificación abierta, axial y selectiva. El Momento V desarrolla la teoría sustantiva de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente y el Modelo MESED. El Momento VI expone el proceso de socialización y confirmabilidad de la teoría emergente. Finalmente, el Momento VII recoge las reflexiones finales, los aportes, las proyecciones y las implicaciones derivadas del proceso investigativo.

MOMENTO I

CONOCIENDO LA REALIDAD

Un acercamiento a la realidad docente y las competencias emocionales

En tiempos donde la educación debe ser el refugio y la esperanza de la sociedad, las aulas se han convertido en el espejo de un sistema que carga más vacíos que certezas (Freire, 1997; Morin, 1999). La escuela ya no sólo es un escenario de transmisión de saberes, sino un lugar donde convergen las emociones, los miedos y las luchas silenciosas de quienes enseñan y aprenden (Hargreaves, 2005). Sin embargo, poco se habla de quienes sostienen, día tras día el peso de la educación sobre sus hombros, los docentes. Ellos, más que portadores de conocimiento, son arquitectos de futuros y, a pesar de su importante labor, puede que enfrenten o realicen sus jornadas con el "alma herida", expresión bajo el necesario rigor investigativo se traduce como vulnerabilidad emocional, ya que suelen desbordarse ante la exigencia de un sistema que olvida que, para enseñar, es necesario sentirse bien (Goleman, 2022; Kyriacou, 2001; Roger, 1983).

Frente a esta realidad, resulta imperativo incorporar al debate la idea de un constructo teórico de las competencias emocionales, abordadas desde una visión preliminar como el conjunto articulado de conocimientos, capacidades y actitudes que facultan al individuo para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos afectivos. Con base en esta aproximación, es necesario delimitar con precisión el foco del estudio. El foco de esta tesis doctoral no se detiene en el diagnóstico clínico del agotamiento profesional ni se conforma con una visión genérica e idealizada del bienestar docente; por el contrario, centra su atención específicamente en la regulación emocional a través del despliegue de dichas competencias en el contexto escolar.

En consecuencia, para trascender la mera descripción de la vulnerabilidad, el objeto de estudio de la presente tesis se establece de manera explícita en la configuración y el desarrollo de las competencias emocionales del profesional de la educación. Este objeto se concibe como el núcleo transformador que le permite al docente gestionar el impacto de un entorno de alta exigencia, fortalecer su resiliencia y garantizar la preservación de su equilibrio humano dentro de la praxis pedagógica.

Ciertamente, los docentes se enfrentan a un entramado de demandas que, lejos de representar simples eventualidades cotidianas, configuran una carga emocional con repercusiones epidemiológicas comprobables. Bajo la mirada de Hargreaves (2005), “la enseñanza es un trabajo emocionalmente exigente, donde las interacciones diarias con los estudiantes, los colegas y los padres pueden generar una amplia gama de emociones, tanto positivas como negativas, que se acumulan y afectan el bienestar del docente” (p. 23). No obstante, esta premisa adquiere mayor gravedad al examinar las contradicciones de un sistema educativo que exige contención afectiva y resultados académicos, pero opera desde profundos vacíos institucionales y tensiones estructurales. En el contexto latinoamericano, y de manera particular en la ruralidad colombiana, el educador asume roles de trabajador social y mediador de conflictos sin el respaldo de políticas efectivas de prevención ocupacional.

En consecuencia, el impacto en la salud mental trasciende la presunción teórica para reflejarse en evidencias empíricas; por ejemplo, investigaciones recientes sobre el magisterio latinoamericano documentan altos índices de desgaste, donde más del 40 % de los profesionales de educación básica padece niveles severos de agotamiento emocional y despersonalización (Arias Gallegos et al., 2019), en directa sintonía con los datos oficiales nacionales, donde se constata que los trastornos por ansiedad, depresión y el Síndrome de Burnout constituyen hoy la principal causa de incapacidad médica en el sector educativo (Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud], 2022). Esta realidad confirma que la constante sobrecarga administrativa, sumada a las vulnerabilidades del entorno social, transforma el aula en un espacio de alto riesgo psicosocial cuando las instituciones fallan en proveer redes de soporte adecuadas.

De modo que, ante este entramado de desafíos educativos, la gestión afectiva del docente trasciende la mera instrumentalidad para erigirse sobre una articulación epistemológica que integra el paradigma cognitivo-adaptativo y la fenomenología humanista. En este escenario, convergen y dialogan profundamente los postulados de Goleman (2022) y Rogers (1983) para fundamentar una praxis emocional holística. Por un lado, Goleman (2022) aporta la estructura intrapersonal y funcional, donde la facultad para identificar, decodificar y regular las emociones se entiende como un mecanismo determinante para la resiliencia profesional y el afrontamiento consciente del entorno. Por otro lado, Rogers (1983) eleva esta autorregulación hacia una dimensión interpersonal y ética al postular el enfoque centrado en la persona, donde se destaca la congruencia emocional del educador. Este diálogo entre ambos autores revela una complementariedad esencial: la inteligencia y regulación emocional actúan como el cimiento indispensable para que el docente pueda desplegar la empatía humanizadora. Es decir, el educador sólo puede despojarse de sus corazas defensivas, conectar con la realidad subjetiva de sus estudiantes y comprender genuinamente sus sentimientos, si previamente ha logrado concientizar y dominar su propio mundo interno.

Adicionalmente, es importante añadir, que los educadores además de mediadores de aprendizajes, también son líderes o responsables de una comunidad educativa (incluso, más allá de la escuela en algunos, casos), agentes de cambio social, por tanto, afrontan o se exponen a un abanico de situaciones diversas en el entramado escuela-familia-comunidad, lidiando con las demandas de un sistema en constante cambio, además de enfrentar la creciente frustración de percibir que su esfuerzo y dedicación no se corresponden con las condiciones laborales, salariales y de reconocimiento social que reciben. Esta falta de compensación y gratificación, que actúa como un bálsamo necesario para mitigar el desgaste, agrava aún más el impacto emocional, tributando a un progresivo agotamiento que compromete su bienestar y desempeño profesional. Este escenario pone de manifiesto una brecha crítica, la carencia de una formación explícita y sistemática en competencias emocionales a lo largo de la trayectoria profesional del docente. Al no contar con herramientas pedagógicas formales para la gestión emocional, el educador queda desprovisto de

recursos para enfrentar las tensiones del “día a día docente”, convirtiendo una necesidad de formación no resuelta en el motor que justifica la pertinencia de un modelo teórico.

Las competencias emocionales se comprenden como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten reconocer, comprender, expresar y regular las propias emociones, así como comprender las de los demás, favoreciendo relaciones interpersonales saludables y un desempeño profesional equilibrado (Bisquerra y Pérez, 2007). En el ámbito educativo, estas competencias constituyen un recurso esencial para afrontar las exigencias inherentes a la práctica docente y sostener el bienestar emocional en escenarios caracterizados por una alta complejidad relacional.

Se comprende, entonces, que el ejercicio de la docencia, con la complejidad de sus interacciones, responsabilidades y exigencias contextuales, demanda un despliegue permanente de estas competencias, no solo para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para preservar el equilibrio emocional frente a las múltiples situaciones que atraviesan la práctica educativa.

No obstante, aunque la profesión docente se sustenta en la interacción humana, el fortalecimiento de las competencias emocionales no siempre ocupa un lugar prioritario dentro de los procesos de formación y desarrollo profesional. Como advierten Moreira et al. (2022), estas habilidades suelen debilitarse, relegarse o incluso pasar desapercibidas en la práctica educativa. En consecuencia, al no contar con herramientas pedagógicas orientadas a su fortalecimiento, el docente dispone de menos recursos para afrontar las tensiones inherentes al ejercicio cotidiano de la profesión. Esta situación no solo limita su capacidad para responder a las demandas emocionales del aula, sino que también reduce sus posibilidades de establecer vínculos significativos, inspirar y acompañar de manera auténtica el desarrollo integral de sus estudiantes.

Ahora bien, todo fenómeno educativo, aunque pueda parecer universal, adquiere sentido en el territorio donde acontece, en las voces de quienes lo viven y en las condiciones sociales, culturales e institucionales que lo configuran. En este sentido, el

municipio Zona Bananera, ubicado en el departamento del Magdalena, constituye un escenario donde estas dinámicas adquieren características particulares. Sus instituciones educativas, inmersas en contextos rurales marcados por condiciones de vulnerabilidad y resiliencia, representan espacios donde el docente no solo desarrolla procesos de enseñanza, sino que también acompaña la formación integral de sus estudiantes, enfrenta complejas realidades sociales y moviliza permanentemente recursos emocionales para sostener su práctica pedagógica frente a las múltiples exigencias del contexto.

Antes de profundizar en la caracterización del escenario de investigación, resulta pertinente señalar que la trayectoria profesional de la investigadora ha estado estrechamente vinculada al contexto educativo del municipio Zona Bananera. Durante catorce de sus dieciséis años de ejercicio en el magisterio colombiano, desarrolló su labor en instituciones educativas oficiales de este territorio, desempeñándose inicialmente como docente en las instituciones educativas Macondo y Cerro Blanco y, posteriormente, como directiva docente (coordinador) y rectora de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca.

Este recorrido profesional le permitió transitar por los distintos niveles del ejercicio educativo y vivenciar de manera cercana las dinámicas pedagógicas, institucionales y socioemocionales que configuran la realidad de los docentes en el contexto rural. Así, su experiencia se construyó desde una doble perspectiva: por una parte, como docente y colega que compartió las experiencias, tensiones y desafíos cotidianos del aula; y, por otra, como directiva docente, igualmente colega, pero con responsabilidades orientadas al acompañamiento, la toma de decisiones y la gestión institucional. Esta doble mirada favoreció una comprensión amplia del fenómeno y fortaleció el interés por profundizar en las experiencias emocionales del profesorado y en los significados que atribuyen a su práctica educativa en escenarios atravesados por múltiples desafíos personales, sociales e institucionales.

Retomando la caracterización del escenario de investigación, el municipio Zona Bananera, ubicado en el departamento del Magdalena, constituye un territorio predominantemente rural, reconocido por la fertilidad de sus tierras, su vocación

agrícola y la riqueza de su identidad cultural afrocolombiana. La música de tamboras, las danzas tradicionales, la gastronomía ancestral y las diversas expresiones culturales propias de sus comunidades hacen parte de un patrimonio que fortalece el sentido de pertenencia, la identidad colectiva y la resiliencia social de sus habitantes.

No obstante, esta riqueza cultural convive con las secuelas de un territorio históricamente impactado por el conflicto armado interno colombiano. Diversos informes de la Unidad para las Víctimas, la Defensoría del Pueblo, la Fundación Paz & Reconciliación (PARES) y la Comisión Colombiana de Juristas evidencian que el municipio continúa enfrentando dinámicas asociadas a disputas por el control territorial entre grupos armados, desplazamientos forzados, amenazas, restricciones a la movilidad y riesgos de confinamiento para las comunidades rurales, condiciones que inciden directamente en la vida cotidiana de sus habitantes y alcanzan también a las instituciones educativas.

A estas circunstancias se suman las particularidades geográficas del municipio, caracterizado por su amplia extensión territorial y la dispersión de sus centros poblados. Muchos docentes realizan diariamente largos desplazamientos desde municipios y ciudades como Ciénaga, Santa Marta y Barranquilla para llegar a sus lugares de trabajo, situación que supone un importante desgaste físico y emocional incluso antes de iniciar la jornada escolar.

En este contexto se encuentra la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, institución oficial de identidad afrocolombiana que alcanza aproximadamente 1.700 estudiantes entre los niveles de preescolar, educación básica y educación media, y cuenta con una planta conformada por 74 docentes, 3 coordinadores y 1 rectora. Como escenario de esta investigación, representa un espacio donde convergen la riqueza cultural del territorio, las particularidades de la ruralidad y las múltiples exigencias sociales, institucionales y emocionales que configuran el ejercicio de la docencia. Estas condiciones la convierten en un escenario pertinente para comprender cómo los docentes construyen y sostienen sus competencias emocionales en contextos caracterizados simultáneamente por la vulnerabilidad y la resiliencia.

A nivel institucional, las condiciones de infraestructura, la disponibilidad de recursos pedagógicos y el clima organizacional constituyen otra arista del problema. La Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, al igual que muchas instituciones rurales del municipio, ha debido afrontar durante años limitaciones en infraestructura física, dotación de recursos educativos y acceso a herramientas tecnológicas, condiciones que evidencian las brechas históricas que persisten entre los contextos urbanos y rurales. Estas circunstancias no solo representan desafíos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también incrementan las exigencias que recaen sobre los docentes, quienes deben responder a múltiples necesidades con recursos frecuentemente insuficientes.

Esta realidad pone en tensión la concepción de Freire (1997) sobre la educación como un proceso de transformación humana, pues dicho propósito difícilmente puede alcanzarse cuando permanecen invisibilizadas las condiciones sociales, institucionales y emocionales que atraviesan la escuela. En este sentido, comprender la dimensión emocional de quienes enseñan constituye un elemento fundamental para interpretar la complejidad del ejercicio docente.

Una aproximación inicial al contexto educativo de la Zona Bananera permitió advertir que, mientras muchos estudiantes desarrollan sus trayectorias escolares en condiciones de vulnerabilidad, los docentes enfrentan de manera simultánea exigencias académicas, sociales y emocionales que amplían significativamente las responsabilidades inherentes a su labor. En este escenario se observaron manifestaciones asociadas al desgaste emocional, expresadas en sentimientos de cansancio, preocupación, frustración y sobrecarga laboral, las cuales motivaron el interés por comprender el fenómeno desde una perspectiva investigativa.

Estas observaciones se sustentan en la trayectoria profesional de la investigadora, quien durante dieciséis años de ejercicio en el magisterio colombiano, catorce de ellos en el municipio Zona Bananera, ha transitado por los diferentes niveles del ejercicio profesional como docente, directiva docente y, actualmente, rectora de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca. Esta experiencia favoreció una comprensión cercana del contexto educativo y permitió identificar la necesidad de

profundizar en las experiencias emocionales del profesorado. No obstante, dichas apreciaciones fueron asumidas únicamente como referentes iniciales para la delimitación del problema, manteniendo la debida vigilancia epistemológica para diferenciar la experiencia profesional del conocimiento científico construido mediante la investigación.

Bajo esta comprensión, se reconoció que el ejercicio docente, aunque generalmente inicia sustentado en la vocación y el compromiso profesional, se reconfigura progresivamente ante las exigencias emocionales, sociales e institucionales del contexto. Comprender estas transformaciones resulta relevante porque, como señalan Moreira et al. (2022), el bienestar emocional del docente incide directamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, al influir en la gestión del aula, la motivación de los estudiantes y los resultados educativos.

Ahora bien, para delimitar el alcance empírico de este estudio, se definió como unidad de análisis a los docentes del nivel de Educación Básica Primaria. Esta focalización obedece a criterios tanto de representatividad poblacional como de dinámica pedagógica. Por un lado, este grupo constituye aproximadamente la mitad de la planta docente de la institución. Por otro lado, y de mayor relevancia para el fenómeno abordado, su configuración laboral difiere significativamente de otros niveles educativos; a diferencia de los docentes de básica secundaria o media, quienes rotan por asignaturas específicas, el maestro de primaria convive con un mismo grupo de estudiantes durante toda la jornada escolar, los cinco días de la semana. Sumado a esto, es una práctica institucional recurrente que estos educadores acompañen a una misma cohorte durante varios años consecutivos (transitando, por ejemplo, de primero a tercer grado, o de cuarto a quinto). Esta inmersión profunda, prolongada y sostenida en la cotidianidad del aula sitúa a estos profesionales en la primera línea de la contención afectiva, exigiéndoles la construcción de vínculos prolongados y exponiéndolos a una carga emocional continua, lo que los convierte en los actores idóneos para comprender el despliegue, las tensiones y las necesidades de las competencias emocionales en el entorno escolar."

En atención al contexto descrito y a estas observaciones preliminares, la presente investigación se orientó a comprender las experiencias y percepciones de los docentes sobre sus competencias emocionales, planteando las siguientes interrogantes:

¿Cómo describen y experimentan los docentes de Educación Básica Primaria del municipio Zona Bananera sus desafíos emocionales en el contexto laboral?

¿Cuáles competencias emocionales reconocen y emplean los docentes de Tucurinca en su práctica educativa diaria?

¿Cuáles son las necesidades específicas que expresan los docentes con relación al fortalecimiento de sus competencias emocionales?

Propósitos que guiaron la investigación

La complejidad de las experiencias emocionales que acompañan el ejercicio de la docencia en contextos rurales demanda aproximaciones investigativas que trasciendan la mera descripción de los fenómenos observados. En consecuencia, la presente investigación se orienta hacia la comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los docentes con el propósito de construir una explicación teórica emergente que permita comprender las dinámicas emocionales que configuran su práctica educativa. Desde esta perspectiva, el estudio asume una orientación cualitativa centrada en la generación de teoría, cuyos fundamentos metodológicos serán desarrollados posteriormente desde la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin.

Propósito general

Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales.

Propósitos específicos

Develar las experiencias y narrativas construidas por los docentes en torno a los desafíos emocionales presentes en el ejercicio de su práctica educativa.

Comprender las competencias emocionales que los docentes reconocen y movilizan para afrontar las exigencias personales, profesionales e institucionales derivadas de su labor.

Interpretar las relaciones existentes entre las experiencias emocionales, las competencias movilizadas y las necesidades de fortalecimiento expresadas por los docentes, como base para la construcción del modelo teórico emergente.

Justificación: una apuesta consciente por la transformación educativa

La investigación científica no surge del azar ni de la rutina, sino de la observación crítica y la sensibilidad frente a realidades que demandan comprensión, análisis y generación de conocimiento científico. Bajo esta premisa, la importancia de esta investigación radica en su apuesta por resignificar el papel del docente, entendiendo que la calidad educativa no puede ser alcanzada si quienes la imparten transitan su ejercicio profesional desde el desgaste emocional, la frustración o el desencanto. Comprender e interpretar las competencias emocionales de los educadores se convierte en un imperativo para favorecer ambientes de aprendizajes saludables, sostenibles y transformadores. Así, este estudio se inscribió dentro de una visión humanista de la educación, generando aportes significativos en diversas dimensiones:

Bienestar docente: Para la población de Educación Básica Primaria de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, la investigación representó una oportunidad para visibilizar y comprender en profundidad sus experiencias emocionales en el ejercicio de su labor. Por lo tanto, al explorar sus narrativas y percepciones sobre los desafíos enfrentados y el uso de sus competencias, se propició un espacio de reconocimiento .de sus vivencias, permitiendo visibilizar experiencias que con frecuencia permanecen poco exploradas en el ámbito educativo. En este sentido, la investigación se justificó también desde una perspectiva de salud pública, al reconocer que el cuidado de la salud mental de los docentes es inseparable de su salud física. La identificación y comprensión de los factores asociados a las experiencias emocionales

docentes aporta elementos valiosos para futuras acciones orientadas al bienestar y la salud mental del profesorado.

Perspectiva institucional: La investigación ofrece elementos que podrían aportar a la política educativa local y regional, los hallazgos derivados de la investigación pueden constituir insumos relevantes para la reflexión institucional y para el diseño de estrategias orientadas al acompañamiento emocional docente, en coherencia con los lineamientos establecidos por la Ley 2383 de 2024, la cual establece la obligatoriedad de la educación socioemocional y promueve la formación permanente de los educadores.

Desarrollo estudiantil; De acuerdo con Bisquerra (2009), el desarrollo de competencias emocionales en los educadores favorece la construcción de ambientes de aprendizaje positivos con los estudios consultados, los docentes que desarrollan sus competencias emocionales favorecen la construcción de ambientes de aprendizaje positivos, relaciones interpersonales saludables y procesos pedagógicos más humanizados.

Saber-hacer contextualizado**:** Desde el punto de vista científico, la presente investigación aporta una comprensión contextualizada de las competencias emocionales docentes en escenarios rurales que han sido escasamente explorados por la literatura especializada. Asimismo, el estudio aporta una comprensión teórica contextualizada de las dinámicas emocionales docentes, permitiendo avanzar desde la descripción de experiencias particulares hacia la construcción de un modelo teórico emergente fundamentado en los datos y en los significados atribuidos por los participantes.

En este sentido, el estudio enriquece el conocimiento científico sobre las dinámicas emocionales que configuran la práctica docente en contextos educativos rurales, para aportar elementos conceptuales que amplían la comprensión del fenómeno desde las voces y significados construidos por los propios actores educativos. De igual manera, constituye un referente para futuras investigaciones interesadas en profundizar en el bienestar docente, las competencias emocionales y los procesos de sostenimiento emocional en contextos similares.

Finalmente, este trabajo se articula con la línea de investigación “Formación y Desempeño Docente” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, particularmente en la generación de conocimientos orientados al fortalecimiento de la labor del maestro. De esta manera, se consolida una apuesta investigativa sustentada en la autenticidad de las experiencias, percepciones y realidades de los docentes de educación primaria del municipio Zona Bananera, fortaleciendo el rigor científico y la pertinencia contextual de la investigación.

MOMENTO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presente apartado ofrece un marco teórico que nutre la reflexión sobre el papel fundamental de las competencias emocionales en el ejercicio docente y en la construcción de entornos escolares humanizantes. Reconocer, gestionar y fortalecer estas dimensiones no constituye un elemento periférico en la formación, sino que se erige como un componente imprescindible para garantizar prácticas pedagógicas auténticas, conscientes y sostenibles (Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 2022). Desde esta perspectiva, se comparten a continuación los antecedentes sobre el tema y se revisan elementos teóricos previos a la inmersión en el campo:

Antecedentes

El estudio sobre las competencias emocionales en el ámbito educativo ha adquirido mayor relevancia en las últimas décadas, al evidenciarse su impacto significativo tanto en el bienestar del profesorado como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, diversas investigaciones se han orientado sobre el tema; a continuación, se describen aquellas que resultan más pertinentes en los ámbitos internacional, nacional y regional.

Investigaciones internacionales

En el ámbito internacional, Castellanos (2021) llevó a cabo en Venezuela la investigación titulada “Constructos teóricos sobre las emociones que manifiestan los docentes de básica primaria en su práctica pedagógica”. El propósito de este estudio fue analizar y categorizar la dinámica afectiva que los educadores experimentan en su cotidianidad dentro del aula. Para lograrlo, se empleó un enfoque cualitativo apoyado en técnicas de análisis de contenido.

Los resultados evidenciaron la importancia de reconocer y comprender las emociones como un eje central de la labor educativa. Asimismo, se establecieron

categorías teóricas que explican la influencia de la afectividad en el desempeño docente, entre las que destacan la inteligencia emocional, su regulación y el clima del aula. En consecuencia, se concluyó que la dimensión socioafectiva del profesorado impacta de manera determinante en el ambiente escolar, su bienestar personal y los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Este antecedente ofrece un marco relevante para comprender el vínculo entre la afectividad y la docencia, aportando constructos que servirán de referente para el proceso de categorización y el análisis de los datos.

En España, Benito et al. (2022) desarrollaron un estudio titulado “Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un ‘emociodiario’”, cuyo propósito fue evaluar la progresión de la competencia emocional de futuros docentes y su capacidad de regulación mediante la reflexión escrita. Bajo una metodología de enfoque mixto, se aplicó un cuestionario pre-post y el instrumento cualitativo denominado “emociodiario” a una muestra de 43 estudiantes y 12 docentes tutores; posteriormente, se ejecutaron análisis descriptivos y de contenido para determinar el impacto de esta herramienta en la gestión de emociones durante las prácticas profesionales.

Los resultados revelaron que la escritura reflexiva en el emociodiario favorece significativamente el reconocimiento y la regulación de las emociones frente a las exigencias y niveles de estrés del entorno escolar. Por otra parte, se determinó que la educación emocional desde la formación inicial es un factor indispensable para prevenir el desgaste o malestar docente. Por lo tanto, se concluyó que integrar herramientas de auto-observación y reflexión permite a los maestros desarrollar competencias resilientes para afrontar los retos diarios del aula.

Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque evidencia la importancia de la autorregulación emocional y la reflexión sobre la experiencia docente como elementos que permiten comprender la manera en que los educadores significan y gestionan sus vivencias emocionales en contextos educativos. Asimismo, aporta referentes conceptuales útiles para interpretar las narrativas emergentes durante el proceso de análisis.

En Venezuela, Acosta Faneite (2023) desarrolló un estudio titulado “Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes”, cuyo propósito fue establecer la relación entre las facultades emocionales de los profesores y la formación afectiva de los alumnos. Bajo una metodología de enfoque cuantitativo con nivel descriptivo correlacional, se aplicaron los instrumentos estandarizados Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) a una muestra de 26 profesores y 26 alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia; posteriormente, se ejecutaron análisis estadísticos para determinar la correlación significativa entre ambas variables.

Los resultados revelaron que las competencias emocionales de los profesores son esenciales para la creación de un entorno de apoyo que fomente las habilidades emocionales de los alumnos. Por otra parte, se determinó que los docentes deben comprender y regular sus emociones constantemente, ya que estas desempeñan un papel fundamental en la adaptación al contexto, el aprendizaje y el bienestar integral. Por lo tanto, se concluyó que los educadores con competencias emocionales sólidas cumplen un rol esencial en la formación holística, ayudando a los estudiantes a desarrollar destrezas para una vida emocionalmente equilibrada.

Aunque se trata de una investigación desarrollada desde un enfoque cuantitativo, sus hallazgos aportan evidencia empírica relevante sobre la relación existente entre las competencias emocionales docentes y los procesos formativos de los estudiantes, lo que brinda elementos conceptuales que enriquecen la comprensión del fenómeno abordado en la presente investigación.

Finalmente, desde Venezuela, Camacaro (2026) desarrolló un estudio titulado “Cuerpo-Espíritu: Conexión y Trascendencia”, cuyo propósito fue explorar la conexión holística entre las dimensiones corporal, emocional y espiritual del ser humano, y su impacto en el autocuidado individual y colectivo. Bajo una metodología de enfoque cualitativo y fenomenológico, se aplicaron técnicas de reflexión vivencial y análisis documental a una muestra de narrativas basadas en las experiencias de vida y docencia; posteriormente, se ejecutaron análisis interpretativos para determinar la

relación entre el bienestar interno del individuo y su vinculación comunitaria con "el otro".

Los resultados revelaron que el autocuidado genuino integra armónicamente el cuerpo y el espíritu, y que esta valoración personal tiene alcances directos hacia la comunidad con la cual se convive. Por otra parte, se determinó que la salud emocional requiere de un "sentipensar" integral, donde el individuo se asume holísticamente dentro de su entorno ecológico y social. Por lo tanto, se concluyó que el cuidado del ser propio conlleva simultáneamente al cuidado y comprensión del prójimo, siendo esto vital para la trascendencia humana y educativa.

Esta investigación constituye un antecedente relevante por aportar una comprensión holística de las dimensiones emocional, corporal y espiritual del ser humano, favoreciendo la comprensión de los procesos de autocuidado y bienestar en el ejercicio de la docencia. Asimismo, ofrece elementos conceptuales que permiten interpretar las experiencias de los participantes desde una perspectiva integral, reconociendo la interacción entre las vivencias personales y los contextos relacionales en los que estas se desarrollan.

En conjunto, los antecedentes internacionales revisados evidencian el creciente interés científico por comprender las competencias emocionales docentes, su regulación y su incidencia en los procesos educativos. Sin embargo, se observa una limitada producción investigativa orientada a comprender, desde las experiencias y percepciones de los propios docentes, los significados que atribuyen a sus vivencias emocionales en contextos rurales específicos. Asimismo, se identifican escasos estudios dirigidos a la construcción de explicaciones teóricas emergentes sobre este fenómeno. En consecuencia, la presente investigación busca aportar una comprensión contextualizada de las dinámicas emocionales docentes mediante la construcción de un modelo teórico fundamentado en las experiencias y percepciones de los participantes.

Investigaciones nacionales

En el contexto nacional, el primer antecedente corresponde al estudio de Chica et al. (2020), titulado: “Educación emocional en las organizaciones formadoras de

maestros”. Su objetivo central consistió en analizar la integración de la estrategias de gestión de emociones en las instituciones pedagógicas, para comprender su incidencia en la preparación inicial y el futuro desempeño profesional. En cuanto a la metodología, se enmarcó en un enfoque cualitativo que permitió examinar de forma crítica las prácticas y enfoques pedagógicos implementados en dichas organizaciones.

Los hallazgos mostraron la necesidad de incorporar la educación emocional de manera sistemática desde el inicio de la carrera docente, haciendo énfasis en el desarrollo de la autoconciencia, la regulación y la empatía. Se determinó que estas herramientas son indispensables para que los educadores gestionen sus propias emociones y las de sus estudiantes, generando así ambientes de aprendizaje seguros. Esto aporta un punto de apoyo fundamental para analizar la necesidad de estas mismas herramientas en la cotidianidad educativa de la Zona Bananera.

Otra contribución relevante para este estudio es la investigación de Garcés (2023), titulada: “Aproximaciones teóricas sobre competencias emocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena, Colombia”. Su propósito central se orientó a configurar un cuerpo teórico que explicara la incidencia de las emociones en el quehacer educativo. Metodológicamente, el estudio se centró en las narrativas y perspectivas de los docentes, lo que permitió una comprensión profunda de cómo se manifiestan y desarrollan estas habilidades en un entorno cultural específico.

En cuanto a los aportes, este estudio constituye un referente relevante para la presente investigación por su aproximación a las competencias emocionales desde las narrativas y experiencias docentes. Asimismo, aporta elementos conceptuales que permiten comprender cómo dichas competencias se configuran y expresan en contextos educativos específicos, favoreciendo el análisis e interpretación de las experiencias emergentes en el contexto de la Zona Bananera.

El siguiente aporte corresponde a la investigación de Muñoz (2023), titulada: “Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula”. Su objetivo principal fue analizar la incidencia de estas facultades en la práctica pedagógica, buscando comprender cómo influyen en la construcción de un clima escolar positivo.

Metodológicamente, el estudio se rigió por un enfoque cualitativo, orientado a identificar patrones y relaciones vinculantes entre la dimensión emocional y el desempeño del rol docente.

Los hallazgos determinaron que las competencias socioemocionales actúan como facilitadoras en la resolución de conflictos y la gestión de relaciones interpersonales, permitiendo a los educadores crear ambientes de aprendizaje seguros. Asimismo, se concluyó que el fortalecimiento de estas habilidades se traduce directamente en un mejor desempeño laboral y en un incremento de la satisfacción profesional del docente.

Este antecedente aporta elementos conceptuales para comprender la dimensión relacional de las competencias emocionales docentes y su incidencia en la construcción de ambientes educativos favorables. Asimismo, ofrece referentes útiles para interpretar las dinámicas de interacción presentes en contextos rurales caracterizados por una alta complejidad social y comunitaria.

El siguiente trabajo investigativo es de Moreno (2025), titulado: “Constructos teóricos para la gestión de las emociones en educación básica primaria”. Su propósito principal fue generar una aproximación teórica orientadora de la gestión emocional en alumnos del nivel primario buscando comprender las dinámicas afectivas dentro de la comunidad educativa. En cuanto a la metodología, la investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, utilizando entrevistas a profundidad y guiones de observación aplicados tanto a docentes como a familias y expertos.

Los hallazgos evidenciaron que, para lograr un equilibrio entre lo académico y lo emocional, es indispensable la articulación entre la institución educativa y la familia. Se encontró que la gestión adecuada de las emociones no solo favorece la convivencia escolar, sino que es un requisito para que los estudiantes desarrollen habilidades interpersonales, productividad y aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, el estudio reveló las concepciones que tienen los diferentes actores educativos sobre la emocionalidad y cómo estas influyen en el comportamiento y el rendimiento de los niños.

Este antecedente resulta especialmente significativo para la presente investigación por su aproximación cualitativa e interpretativa a las dinámicas emocionales presentes en el contexto educativo. Asimismo, aporta referentes conceptuales y metodológicos que contribuyen a comprender la gestión emocional desde una perspectiva integral, favoreciendo la interpretación de las experiencias y significados construidos por los docentes participantes.

A la luz de los antecedentes nacionales revisados, se evidencia que las competencias emocionales docentes constituyen un campo de creciente interés investigativo, particularmente por su incidencia en la práctica pedagógica, el bienestar profesional y las dinámicas educativas. No obstante, aún resulta necesario profundizar en la comprensión de las experiencias y significados que los propios educadores construyen en torno a su realidad emocional, especialmente en contextos rurales con características socioculturales particulares. En consecuencia, la presente investigación se orienta a comprender dichas experiencias desde las voces de los docentes de educación primaria del municipio Zona Bananera, lo que ofrece una perspectiva contextualizada del fenómeno y amplia su comprensión desde una aproximación cualitativa.

Bases teóricas

En este apartado se presenta el sustento epistemológico y conceptual de la investigación, orientado a comprender las competencias emocionales docentes y las dinámicas afectivas asociadas al ejercicio de la práctica pedagógica. Para ello, se aborda la evolución del estudio de las emociones en el ámbito educativo, así como los principales aportes teóricos relacionados con la inteligencia emocional, las competencias emocionales y su incidencia en el bienestar profesional del docente. Estos referentes conceptuales constituyen marcos orientadores para la comprensión e interpretación del fenómeno investigado, sin sustituir el carácter emergente propio de la Teoría Fundamentada.

Las emociones en el contexto educativo

El estudio de las emociones en el ámbito educativo, se desarrolla inicialmente en la década de los 80 del siglo XX período en el que se enfatizaron términos como inteligencia emocional y la importancia del desarrollo de competencias emocionales (Machado, 2022). Este punto de partida marca el inicio de una transformación en la percepción de la educación, donde lo afectivo comienza a ganar relevancia. De esta manera, el estudio de las emociones ha experimentado una evolución significativa, desde la invisibilidad hasta alcanzar a un amplio reconocimiento de su papel en el proceso educativo. Es decir, se ha transitado de una visión centrada exclusivamente en lo cognitivo, a una que integra la dimensión emocional como un factor determinante en el aprendizaje.

En este contexto, las investigaciones que exploran la psicología emocional y su relación con el aprendizaje cobraron impulso en las últimas décadas del siglo XX, destacándose los planteamientos sobre inteligencia emocional, como los expuestos por Goleman en 1995 (Bracamontes et al., 2024), obra que actuó como un catalizador para la difusión y popularización de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

Es así como Goleman (2022) popularizó el concepto de inteligencia emocional**,** definido como la capacidad para reconocer las propias emociones y las de los demás, y de gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales, lo que resulta esencial para el bienestar personal, académico e integral.

Dicha inteligencia incluye la habilidad de motivarse a sí mismo, ser constante en el interés de lograr objetivos a pesar de las posibles frustraciones, controlar impulsos, regular los estados de ánimo, evitar que la angustia afecte las facultades racionales, la capacidad de confiar en los demás y de ser empáticos. Por su parte, Conejo (2022) coincide en señalar que la inteligencia emocional es la capacidad y habilidad de reconocer e interpretar las emociones, estados de ánimo y sentimientos de las demás personas y la capacidad de comunicarse con los otros, lo que es esencial para el desempeño social.

Al trasladar esta perspectiva al ámbito pedagógico, Pekrun et al. (2023) han subrayado el papel determinante de los estados afectivos, como la alegría, la ansiedad y la frustración, en procesos cognitivos fundamentales, entre los que destacan la atención, la memoria y la motivación. Los autores definen estas experiencias como emociones de logro, vinculadas intrínsecamente tanto a las actividades académicas como a sus resultados de éxito o fracaso. Este enfoque representa un giro epistemológico crucial: la afectividad ya no se concibe como un fenómeno periférico, sino como un componente constitutivo que interactúa dinámicamente con la cognición, actuando como un regulador que potencia o inhibe la construcción del conocimiento.

Posteriormente, autores como Bisquerra y Pérez (2007), desarrollaron nuevas propuestas consolidando el término "competencias emocionales" para referirse a las habilidades, capacidades y actitudes necesarias para identificar, expresar y gestionar las emociones de manera adecuada, así como para establecer y mantener relaciones interpersonales efectivas.

La propuesta de Bisquerra y Pérez (2007) amplía el concepto de inteligencia emocional, enfocándose en las habilidades prácticas para la gestión emocional y estableciendo un modelo de 5 dimensiones para su desarrollo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, con el propósito de desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes y que, de esta manera, pudieran establecer relaciones positivas.

Este modelo proporciona un marco estructurado para la implementación de la educación emocional en el aula. Esta perspectiva se complementa con el enfoque de la atención de las emociones hacia el ambiente del aula y la relación entre docentes y estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009). Este énfasis en el ambiente del aula y la relación docente-estudiante, subraya la importancia del contexto social en el desarrollo emocional.

Visto este recorrido que resume el surgimiento y la creciente relevancia del estudio de las emociones en el contexto educativo, destacan los constructos: inteligencia y competencias emocionales.

El primero, como ya se mencionó anteriormente, se enfoca en la capacidad que tiene el ser humano para procesar gestionar las emociones propias y de otros e interactuar de manera eficaz; el segundo, focaliza la aplicación práctica de estas habilidades, automotivación, regulación personal, empatía y la capacidad de interpretar y comunicarse con las emociones ajenas, en momentos específicos, es decir, la inteligencia emocional se refiere al potencial, mientras que las competencias emocionales se refieren a la manifestación de ese potencial en la interacción social.

En cuanto a las competencias emocionales, estas conforman un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades para percibir, comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales, incluyendo la conciencia de las emociones, el trabajo en equipo, el cuidado de sí mismo y de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007). En concordancia, Saarni (1999) define la competencia emocional como una habilidad para demostrar autoeficacia para expresar emociones en las interacciones sociales, por lo que implica un conjunto de capacidades que permiten que las personas se desenvuelvan en entornos cambiantes, diferenciarse, adaptarse y manejar aspectos emocionales.

La relevancia de tales capacidades en el ejercicio pedagógico actual es crucial, pues como afirman Sánchez y Bisquerra (2020): “La labor docente es, en esencia, una práctica de interacción humana donde la competencia emocional del profesorado se convierte en el eje vertebrador que garantiza tanto el bienestar del educador como la calidad del clima de convivencia en el aula” (p. 23).

En esta línea, a los fines de este estudio, se comprenden las competencias emocionales como el conjunto de habilidades que los docentes desarrollan y manifiestan en su interacción con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Estas capacidades abarcan no solo el afrontamiento de situaciones críticas en el aula, sino también la autoeficacia para regular el estrés y preservar el bienestar profesional, factores que, según Sánchez y Bisquerra (2020), resultan determinantes para la efectividad de la práctica pedagógica, especialmente en entornos sociales complejos o demandantes.

Desde la perspectiva de la presente investigación, los constructos de inteligencia emocional y competencias emocionales constituyen referentes conceptuales orientadores para la comprensión del fenómeno estudiado. Su incorporación en este marco teórico responde a la necesidad de contar con fundamentos que permitan interpretar las experiencias y percepciones que los docentes construyen en torno a sus vivencias emocionales dentro del contexto educativo. En coherencia con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, dichos referentes no se asumen como categorías previamente establecidas ni como estructuras cerradas de análisis; por el contrario, proporcionan elementos conceptuales que favorecen la comprensión inicial del fenómeno y orientan el proceso interpretativo de los datos emergentes. Asimismo, aportan dimensiones teóricas relacionadas con la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y el bienestar, las cuales permiten dialogar con las narrativas de los participantes sin limitar la emergencia de nuevas categorías derivadas de la investigación. De esta manera, estos planteamientos contribuyen a la construcción progresiva de la explicación teórica que se busca generar a partir de las experiencias y percepciones de los docentes participantes.

Es así como lo expuesto adquiere relevancia en el contexto de los docentes de Educación Primaria adscritos a la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, en el municipio Zona Bananera. En estas comunidades, los nudos críticos descritos en el momento uno, el agotamiento físico por desplazamientos prolongados, las carencias estructurales y la carga emocional derivada de un entorno de vulnerabilidad socioeconómica, exponen al profesorado a tensiones constantes que comprometen su equilibrio psicopedagógico. En este escenario, resulta imperativo analizar cómo estos factores impactan la salud emocional del educador; específicamente el estrés, entendido este como el resultado de una regulación emocional desbordada ante las exigencias del entorno, fenómeno que Extremera et al. (2007) vincula directamente con el riesgo de desgaste profesional en contextos de alta demanda.

De modo que el estrés evidencia la dificultad de mantener un equilibrio emocional inteligente cuando las demandas externas superan al sujeto o son

percibidas como amenazas incontrolables. Tal y como señala, Lazarus (2000) dicha condición surge cuando la relación con el medio es evaluada como una carga que excede los recursos propios, lo cual desencadena un proceso de tensión y agotamiento físico y mental. Al aplicar este enfoque al entorno escolar, Kyriacou (2003) define específicamente, el estrés docente como una experiencia de emociones negativas y desagradables provocadas por la percepción según la cual las exigencias laborales, tales como la falta de recursos y la carga excesiva, constituyen una amenaza para su bienestar. En consecuencia, la incapacidad de gestionar esta tensión emocional prolongada deriva en un estado de desgaste que, para Extremera et al. (2016), se vincula con la falta de habilidades para reparar estados de ánimo negativos.

Sobre este punto, Patlán (2019) describe el estrés como un problema de salud caracterizado por un conjunto de reacciones fisiológicas a distintos agentes nocivos presentes en el medio ambiente, lo cual incide en el bienestar personal, entendido por Arita (2017) como esa evaluación vital donde la satisfacción y la felicidad se ven comprometidas ante la adversidad. De este modo, la educación de competencias emocionales emerge como una herramienta indispensable para que los docentes de la zona bananera logren transformar sus respuestas psicofisiológicas internas y regular el estrés.

Este proceso de regulación es posible gracias a que las facultades emocionales pueden ser intervenidas y transformadas. De acuerdo con Escolano (2018), las emociones se aprenden y reaprenden, mediante una educación continua que reconozca su plasticidad, especialmente en entornos escolares donde docentes, estudiantes y el resto de la comunidad educativa coexisten.

Es preciso destacar que ha existido un enfoque predominante en el estudio de las emociones orientado hacia el alumnado, postergando la relevancia que tiene el mundo afectivo del profesorado (Morera et al, 2018). Esta observación afianza aún más la pertinencia de la presente investigación, la cual se orienta a comprender las competencias emocionales de los docentes de una zona rural, reconociendo que su bienestar y eficacia pedagógica dependen de su integridad emocional. Bajo esta premisa, el equilibrio del docente se constituye como un pilar fundamental para el

desarrollo integral de la comunidad educativa, especialmente en contextos que demandan una mayor resiliencia y compromiso afectivo frente a las adversidades del entorno.

Modelos teóricos para el abordaje de la realidad emocional de las docentes de la Zona Bananera

El estudio de las emociones en el contexto educativo ha sido moldeado significativamente por diversos modelos teóricos, que han proporcionado marcos conceptuales para comprender y aplicar la inteligencia y las competencias emocionales. Entre estos, destacan las contribuciones de autores como Goleman (2022), Bisquerra y Pérez (2007) y Salovey y Mayer (1990), cuyos trabajos han influido en la manera en que se concibe la educación emocional y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Cada uno de estos modelos ofrece perspectivas únicas, que se complementan y enriquecen mutuamente.

Así se presentan a continuación tres marcos de referencia que describen las competencias emocionales. Estos modelos constituyen referentes conceptuales orientadores para la comprensión del fenómeno estudiado, lo que aporta elementos teóricos que facilitan la aproximación inicial al campo y la interpretación de las experiencias y percepciones de los participantes.

El legado de Goleman: Comprensión del mundo emocional.

Goleman propone un modelo de inteligencia emocional, el cual se compone de cinco componentes principales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 2022). Este autor, presenta una concepción que se fundamenta en reconocer, comprender, utilizar y gestionar las emociones propias y las de los demás, conformado por componentes que se integran entre sí e interactúa de forma dinámica, los cuales influyen en el bienestar, la calidad de las relaciones interpersonales y el éxito en distintos ámbitos.

Según Goleman (2022), transformar las reacciones emocionales primarias: miedo, ira, tristeza, alegría, el disgusto y la sorpresa, en respuestas conscientes es un requisito indispensable para el desarrollo humano integral. Esta dinámica, consiste en

mitigar el impulso inmediato mediante el procesamiento reflexivo de las emociones. Dicha gestión inteligente permite al individuo adoptar comportamientos socialmente constructivos, consolidando la autorregulación como el fundamento del equilibrio personal y social.

El dominio de estas capacidades resulta fundamental pues permite que las personas transformen sus reacciones primarias en respuestas adaptativas. Al respecto, el autor plantea que la inteligencia emocional reside en la capacidad de transitar desde una reacción impulsiva hacia una conducta consciente, reflexiva y constructiva. Se trata, por tanto, de reconocer las emociones iniciales para procesarlas y gestionarlas de forma inteligente; esto permite orientar el pensamiento y el comportamiento hacia resultados socialmente adecuados. Esta transición, que demora y supera el dominio de los impulsos, constituye la esencia de la autorregulación y la base principal para el bienestar personal y social.

Precisamente, la habilidad de transformar estas reacciones primarias en respuestas adaptativas es lo que el mencionado autor estructura a través de cinco componentes interrelacionados, los cuales resultan fundamentales para comprender la totalidad de esta capacidad. Estos se describen a continuación, vinculándolos desde lo teórico a su expresión en la práctica docente:

1. Autoconciencia: es la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas y debilidades, reconocida como una base fundamental de la inteligencia emocional, la cual implica reconocer y comprender de manera profunda los estados internos propios, tanto las emociones, como las debilidades, fortalezas y motivaciones. En este sentido, la autoconciencia se relaciona estrechamente con la introspección, que es lo que facilita la comprensión del sí mismo, y conlleva a tomar decisiones acordes con las propias necesidades y a desarrollar mayor conciencia del impacto de nuestras acciones en los demás.

   En el ejercicio docente, esta capacidad permite que los maestros identifiquen cómo sus estados anímicos influyen en su práctica pedagógica, facilitando una toma de decisiones más consciente que nace del propio equilibrio personal; es

decir, un reconocimiento de sí mismos que no solo beneficia el clima del aula, sino que protege su propia integridad emocional frente a las exigencias de su labor.

2. Autorregulación: Es la habilidad para controlar o redirigir los impulsos y estados de ánimo perturbadores. En el contexto docente, esta competencia resulta especialmente relevante, pues favorece la capacidad de responder de manera reflexiva ante situaciones de tensión, incertidumbre o conflicto propias del ejercicio profesional. Asimismo, contribuye a la adaptación frente a los cambios, al manejo adecuado del estrés y a la toma de decisiones conscientes en escenarios educativos complejos.
3. Motivación: se centra en la pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero o el estatus. De acuerdo con Goleman (2022), la motivación intrínseca es la que promueve el logro y satisfacción, alejado de lo que puede incentivar una recompensa externa. De esta manera, este componente se observa en la constancia ante retos, iniciativa para lograr nuestros objetivos y en el compromiso de llevar a cabo las actividades que se realizan, lo cual implica un mayor sentido de realización.

   Este componente se define como la tendencia emocional que guía o facilita la obtención de las metas propuestas. Se caracteriza por un impulso de logro intrínseco que lleva a las personas a mejorar su desempeño y a persistir en la consecución de sus objetivos, incluso frente a contratiempos o frustraciones. Como señala el autor, los individuos con esta capacidad "están orientados hacia los resultados, con un alto impulso para alcanzar sus objetivos y estándares" (p.115). Por consiguiente, en el ámbito docente, la motivación constituye un recurso intrínseco que favorece la persistencia, el compromiso profesional y la búsqueda continua del mejoramiento de la práctica pedagógica.
4. Empatía: Consiste en la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás. Este es un componente esencial e imprescindible para desarrollar relaciones interpersonales sólidas, resolver conflictos de manera asertiva y constructiva, y actuar con sensibilidad ante las necesidades y situaciones de otros.

Desde la perspectiva docente, esta capacidad favorece la comprensión de las necesidades, emociones y realidades de los estudiantes, fortaleciendo la construcción de relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la sensibilidad y la comprensión mutua. Al respecto, "contagio emocional" (Goleman, 2022, p. 147), entendido como la tendencia a captar y reflejar automáticamente las emociones de otros; señala que la empatía permite reconocer y comprender los estados emocionales de los demás, favoreciendo interacciones más efectivas y significativas. Asimismo, esta competencia posibilita que el educador responda de manera adecuada a las demandas relacionales propias de la práctica educativa, convirtiéndose en un componente esencial para la convivencia escolar y la interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa.

5. Habilidades sociales: Se refieren a la capacidad para establecer y gestionar relaciones interpersonales mediante la comunicación efectiva, la cooperación, el liderazgo y la resolución constructiva de conflictos. Estas habilidades favorecen la interacción armónica con los demás y contribuyen al bienestar social.
   Al respecto, Goleman (2022) sostiene que las habilidades sociales constituyen la expresión práctica de la inteligencia emocional, al integrar competencias relacionadas con la comunicación, la gestión de conflictos, la construcción de vínculos y el trabajo colaborativo.
   Desde esta perspectiva, permiten establecer relaciones interpersonales efectivas en diversos contextos sociales y profesionales. Así, esta competencia constituye un referente conceptual que orienta la comprensión de las dinámicas relacionales que emergen en la práctica docente, facilitando la interpretación de las experiencias y percepciones construidas por los participantes en su interacción con la comunidad educativa.

En consecuencia, las competencias emocionales descritas constituyen un referente conceptual relevante para comprender las experiencias emocionales asociadas al ejercicio de la docencia, aportando elementos teóricos que orientan la interpretación del fenómeno estudiado, cada una de ellas se descompone en diversas competencias emocionales específicas que son habilidades prácticas y observables, estas se mencionan a continuación:

En primer lugar; (a) el autoconocimiento emocional, las competencias asociadas a este componente incluyen la autoconciencia, la autoevaluación realista y la confianza en uno mismo; (b) la autorregulación emocional, las competencias vinculadas son el autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación; (c) la motivación, Implica la capacidad de usar las emociones para impulsarse hacia el logro de metas, a pesar de los obstáculos, y con un alto nivel de optimismo y compromiso. Por lo tanto, las competencias relacionadas son el optimismo, iniciativa, impulso de logro y compromiso; (d) la empatía, las competencias empáticas incluyen la comprensión de los demás, la orientación al servicio, el desarrollo de otros, y el aprovechamiento de la diversidad; (d) las habilidades sociales, abarcan la influencia, la comunicación, la gestión de conflictos, el liderazgo, la catalización del cambio, el establecimiento de vínculos y el trabajo en equipo. Estas habilidades se visualizan como herramientas para construir redes de apoyo mutuo.

Finalizando este apartado, el modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman, para efectos de esta investigación, permite comprender las competencias emocionales como capacidades que favorecen el reconocimiento, procesamiento y movilización de las emociones frente a las demandas del entorno. En particular, aporta una mirada sobre cómo las personas transforman respuestas emocionales inmediatas en procesos adaptativos que facilitan la toma de decisiones, la construcción de relaciones y la permanencia ante situaciones adversas.

Sin embargo, el modelo privilegia una comprensión predominantemente individual de las emociones, por derivar, de escenarios organizacionales y de desempeño laboral que no siempre dialogan plenamente con la complejidad del campo educativo. Esta “debilidad”, no obstante, permite dar mayor relevancia a comprender justamente esas dimensiones contextuales, relacionales y culturales que intervienen en el contexto en cuestión docentes en una zona rural.

La brújula emocional de Bisquerra y Pérez.

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007), proponen un modelo para el desarrollo de las competencias emocionales a través de la educación emocional, la cual es definida por un proceso permanente que pretende mejorar estas competencias de

manera que puedan afrontar mejor los desafíos de su vida personal y profesional. En esta línea, plantea la emoción como una respuesta a un estímulo, mientras que la competencia es lo que permite actuar mediante el comportamiento de manera responsable ante ese fenómeno. A diferencia de Goleman, quien se centra en la Inteligencia Emocional como una facultad interna y psicológica, Bisquerra y Pérez operacionalizan este concepto transformándolo en competencias prácticas y educables. Su aporte reside en destacar este modelo como un proceso educativo, esencial para el desarrollo humano, el cual se estructura de la siguiente manera:

1. Conciencia emocional: se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de otros, mediante elementos verbales y no verbales, facilitando la comprensión de los estados emocionales. Desde la perspectiva docente, esta competencia favorece el reconocimiento de los estados emocionales propios y ajenos, permitiendo comprender cómo las emociones inciden en las interacciones y en los procesos educativos. En este sentido, ofrece una base conceptual para aproximarse a los significados que los educadores construyen en torno a su experiencia emocional dentro del contexto escolar.
2. Regulación emocional: Es la habilidad para el manejo de las emociones de forma pertinente, mediante la graduación de su intensidad y duración. Es una competencia útil para afrontar situaciones de estrés, ira, miedo, frustración, respondiendo de forma constructiva y fomentando el equilibrio emocional. En el ámbito educativo, esta competencia permite gestionar de manera adecuada las emociones derivadas de situaciones de tensión, incertidumbre o cambio, favoreciendo respuestas adaptativas frente a las exigencias propias de la práctica docente.
3. Autonomía emocional: Se define como la capacidad para generar emociones positivas y manejar las negativas de forma equilibrada, permitiendo que el individuo mantenga su integridad ante lo del entorno. Esta habilidad integra elementos como la autoestima, la automotivación y la resiliencia. En la práctica docente, esta competencia favorece la capacidad de actuar con criterio propio,

mantener la motivación profesional y afrontar los desafíos del entorno desde una perspectiva reflexiva y responsable.

4. Competencia social; Es la capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias, saludables y constructivas. Incluye las habilidades: comunicación asertiva, la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. En el contexto educativo, esta competencia favorece la construcción de relaciones interpersonales positivas y el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Competencias para la vida y bienestar: Para alcanzar este fin, el autor propone el desarrollo de una serie de habilidades que incluyen la fijación de metas adaptativas, la toma de decisiones responsables, la búsqueda de recursos y ayuda, así como una ciudadanía activa, responsable, crítica y comprometida, las cuales derivan en un bienestar emocional consciente. Desde la óptica docente, esta dimensión adquiere relevancia al vincular el bienestar personal con la capacidad de tomar decisiones responsables, afrontar los desafíos cotidianos y participar de manera activa en los procesos de transformación educativa y social.

En síntesis, para efectos de este trabajo, las dimensiones propuestas por Bisquerra y Pérez (2007) complementan el aporte de Goleman al desplazar el interés desde la identificación de competencias emocionales hacia su desarrollo como proceso que puede educarse. Mientras Goleman aporta una comprensión de las capacidades implicadas en el reconocimiento y gestión emocional, Bisquerra y Pérez permiten comprender que dichas competencias pueden fortalecerse mediante experiencias formativas orientadas al desarrollo integral y al bienestar. Esta perspectiva resulta relevante para el estudio porque posibilita interpretar las experiencias emocionales como procesos dinámicos de construcción y aprendizaje que se configuran en interacción con el contexto.

Otros caminos teóricos: Salovey y Mayer. Decodificando emociones

En cuanto a otros referentes importantes, se encentra el de Salovey y Mayer (1997) quienes proponen una estructura de 4 partes que se vinculan entre sí de forma jerárquica. Estas dimensiones representan las facultades para el procesamiento de la información emocional, permitiendo al individuo desde la percepción básica hasta la gestión compleja de los sentimientos, y se describen a continuación:

1. Percepción emocional: es la capacidad de captar, registrar identificar y expresar emociones en uno mismo y en los demás. Por lo tanto, es una habilidad para reconocer las propias sensaciones corporales asociadas a las emociones, así como para interpretar las expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal y otras señales no verbales asociadas. Esta habilidad incluye la sensibilidad para percibir el “tinte o tono” emocional en estímulos externos como en el arte, la música o la naturaleza, lo que enriquece la experiencia estética y emocional.

2. Facilitación emocional del pensamiento: Es la habilidad de utilizar las emociones para mejorar los procesos cognitivos. Cabe destacar que, las emociones pueden dirigir la atención hacia la información relevante, priorizar el pensamiento al señalar lo que es importante y motivar la exploración de nuevas ideas y soluciones. Por ejemplo, la alegría puede fomentar la creatividad, mientras que la ansiedad puede enfocar la atención en la identificación de posibles amenazas. Por lo tanto, se reconoce que las emociones pueden ser relevantes para la resolución de problemas y la toma de decisiones.

3. Comprensión emocional: Es la capacidad de comprender la complejidad de las emociones, sus causas y consecuencias, y las transiciones entre diferentes estados emocionales. Así mismo, implica entender cómo las emociones evolucionan con el tiempo, cómo se relacionan entre sí (por ejemplo, la frustración puede llevar a la ira), y cómo situaciones determinadas pueden desencadenar respuestas emocionales específicas. Comprender las emociones complejas como la ambivalencia o los sentimientos contradictorios también es

importante para la interpretación de las propias experiencias emocionales y las de los demás.

4. Manejo de las emociones: Habilidad para regular las propias emociones y las de los demás de manera reflexiva y estratégica para promover el crecimiento personal e intelectual. Así mismo, implica la capacidad de moderar las emociones negativas, intensificar las positivas cuando sea apropiado y utilizar la comprensión emocional para influir constructivamente en los estados de ánimo propios y ajenos. Por lo tanto, el manejo efectivo de las emociones contribuye al bienestar psicológico, a la mejora de las relaciones interpersonales y a una mayor capacidad de adaptación a las diversas circunstancias de la vida.

En resumen, los mencionados autores enfocan su modelo de inteligencia emocional entendido como una capacidad para procesar información emocional mediante cuatro habilidades interrelacionadas: percibir, facilitar, comprender y manejar las emociones. A diferencia de Goleman, Bisquerra y Pérez centran su atención en los procesos cognitivos que intervienen en la experiencia emocional y en la manera en que las emociones orientan el pensamiento y la acción. Desde esta perspectiva, la percepción emocional permite reconocer estados afectivos propios y ajenos; la facilitación emocional explica cómo las emociones intervienen en la atención, el razonamiento y la toma de decisiones; la comprensión emocional posibilita interpretar la complejidad y evolución de los estados emocionales; y el manejo emocional alude a la regulación reflexiva de dichas experiencias.

Para esta investigación, el aporte de Salovey y Mayer radica en ofrecer una comprensión de las emociones como procesos de percepción emocional interpretación y procesamiento de información, permitiendo aproximarse a cómo los participantes perciben, significan y movilizan sus experiencias emocionales frente a las demandas de su contexto. Esta perspectiva resulta pertinente porque complementa la mirada de las competencias emocionales. En esta línea, sobre percepción emocional, Camacaro (2008) complementa esta mirada al señalar que las emociones se expresan también mediante formas corporales y afectivas previas al lenguaje verbal, ampliando la

comprensión de los procesos mediante los cuales los sujetos reconocen e interpretan sus estados emocionales y los de quienes les rodean.

Gráfico 1

Referentes conceptuales derivados de la literatura sobre competencias emocionales docentes.



Fuente. Adaptado de Goleman (2022), Bisquerra y Pérez (2007), y Salovey y Mayer (1990).

El modelo de competencias emocionales presentado en el Gráfico 1 constituye una síntesis integradora que adapta las dimensiones cognitivas de Salovey y Mayer, la visión ejecutiva de Goleman y el enfoque pedagógico de Bisquerra y Pérez a las particularidades de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca. Esta estructura no solo abarca el reconocimiento y la regulación interna del docente, sino que otorga una relevancia estratégica a la capacidad de establecer límites claros, entendida como la aplicación pragmática de la asertividad y la gestión de conflictos en el aula. Al articular estas seis dimensiones, desde la percepción hasta las competencias para la vida, se establece una “guía de ruta” para la inmersión en el campo, de la Zona Bananera.

Competencias emocionales docentes y su incidencia en la educación primaria

Una vez expuestos los aportes fundamentales de Goleman, Bisquerra y Pérez, Salovey y Mayer sobre la inteligencia emocional y las competencias emocionales, se comprende que estas facultades son determinantes para el desarrollo de las interacciones humanas, el éxito en la profesión y la calidad de vida en general. A lo largo del análisis previo, se han aproximado vinculaciones con el campo docente, por ser el área de interés central del presente estudio; ahora, en esta sección interesa profundizar en la aplicación de la inteligencia emocional del docente que labora en Educación Primaria.

En esta sección interesa profundizar en la importancia de las competencias emocionales del docente que labora en Educación Primaria. Este nivel educativo atiende estudiantes entre 6 a 12 años, una etapa de desarrollo socioemocional caracterizada, por avances progresivos en la comprensión de sí mismo y de los otros, el fortalecimiento de la regulación emocional, la ampliación de las relaciones sociales y una mayor capacidad para interpretar situaciones desde distintas perspectivas (Palacios, Marchesi y Coll, 2014). Durante esta etapa se fortalecen procesos como la comprensión emocional, la toma de perspectiva y la autorregulación afectiva, elementos que favorecen formas más complejas de interacción social (Gallardo, 2009).

En este sentido, la emocionalidad se caracteriza por una mayor conciencia y regulación, proceso que coincide con el desarrollo de la empatía cognitiva y afectiva descrita por Goleman (2022); en su proceso de construcción de identidad también están aprendiendo a interaccionar y comprender polaridades afectivas del día a día; que el éxito genera alegría, pero también existe la frustración o la vergüenza ante el error o la perdida.

Para el docente de primaria, comprender estas características del desarrollo infantil resulta pertinente, ya que sus propias competencias emocionales pueden favorecer formas de interacción, acompañamiento y respuesta frente a las necesidades emocionales que emergen en el aula. Desde esta perspectiva, dichas competencias trascienden la instrucción académica y adquieren relevancia en la construcción de ambientes de aprendizaje positivos y relaciones pedagógicas significativas (Duncan,

2022). Al respecto, Porras et al. (2020) señalan que las habilidades emocionales permiten a los docentes de primaria comprender las necesidades emocionales de sus estudiantes, gestionar sus propias respuestas ante los desafíos del aula y fortalecer vínculos pedagógicos basados en la confianza y el respeto.

Siguiendo este orden de ideas, cuando el docente dispone de recursos para gestionar el estrés y responder de manera comprensiva a las dinámicas emocionales del aula, puede contribuir a generar condiciones que favorezcan que los niños(as) expresen sus ideas, asuman el error como parte del aprendizaje y participen activamente en el proceso educativo. En este sentido, la construcción de una atmósfera de seguridad emocional se reconoce como un elemento relevante para promover el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Sepúlveda et al., 2021).

De acuerdo con Camacaro (2008), desde la infancia la afectividad y la corporeidad se construyen e impulsan recíprocamente mediante el vínculo con el otro, mientras que el adulto participa en la configuración de experiencias que otorgan significado a la vivencia infantil. Esta perspectiva permite comprender que, incluso en Educación Primaria, las interacciones afectivas y las formas de relación que se desarrollan en el contexto escolar pueden constituirse en experiencias relevantes para el desarrollo emocional. En este sentido, resulta pertinente considerar lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), quienes destacan la importancia de traducir las competencias emocionales en conductas y recursos orientados al bienestar y la convivencia.

Aunado a esto, la motivación de los estudiantes de primaria también puede verse favorecida por las competencias emocionales de sus docentes. De acuerdo con Martínez et al. (2021), los docentes que expresan entusiasmo por la enseñanza y establecen conexiones emocionales con sus estudiantes favorecen mayores niveles de curiosidad y compromiso con el aprendizaje. A su vez, Lozano et al. (2022) indican que reconocer y validar emociones como la frustración frente a una tarea difícil, así como ofrecer estrategias para afrontarlas, puede contribuir al fortalecimiento de procesos asociados con la resiliencia académica.

En síntesis, la literatura revisada permite reconocer que las competencias emocionales constituyen un componente relevante del ejercicio docente en educación primaria, debido a su relación con la construcción de relaciones pedagógicas, la gestión del clima emocional del aula y el acompañamiento de experiencias educativas significativas. Desde esta perspectiva, comprender dichas competencias resulta pertinente para aproximarse a las experiencias y percepciones que los docentes construyen en torno a su práctica educativa y a los desafíos emocionales asociados a ella.

Competencias emocionales, bienestar y salud del docente de educación primaria

La docencia en los años formativos se inscribe en lo que Rogers (1961) denomina profesiones de ayuda, donde el objetivo primordial es promover el crecimiento del otro mediante una relación interpersonal auténtica. En este sentido, la UNESCO (2015) reconoce que la enseñanza constituye una labor de alto contacto humano, cuya esencia reside en el vínculo que se construye entre docente y estudiante. Esta interacción constante supone responsabilidades, demandas y compromisos afectivos que acompañan el ejercicio cotidiano de enseñar.

Desde una perspectiva complementaria, resulta pertinente incorporar el concepto de trabajo emocional (Hochschild, 1983; Martínez Íñigo, 2001), entendido como el esfuerzo que realizan los sujetos para regular, expresar o modular emociones de acuerdo con expectativas sociales asociadas al desempeño de un rol. Trasladado al ámbito educativo, este planteamiento permite comprender que el docente no solo enseña contenidos, sino que también sostiene vínculos, contiene situaciones emocionales del aula y regula sus propias respuestas frente a diversas demandas institucionales y relacionales. En consecuencia, acciones como mantener disposición emocional, gestionar conflictos, responder de manera comprensiva o acompañar procesos escolares constituyen formas de trabajo que frecuentemente permanecen invisibilizadas. Desde esta perspectiva, el desgaste emocional docente no puede comprenderse únicamente como resultado de recursos emocionales insuficientes, sino también como una experiencia asociada a las exigencias afectivas e institucionales que acompañan el ejercicio profesional.

En estas líneas hay que considerar al estrés en el docente como una respuesta psicofisiológica y conductual ante las exigencias percibidas como excesivas o desbordantes en el entorno escolar (Osorio y Cárdenas, 2017). Sus fuentes son multifacéticas, donde se contempla la carga laboral, exigencias administrativas, comportamiento disruptivo de los estudiantes, falta de recursos y apoyo, y presión por alcanzar objetivos académicos, lo que genera una tensión constante en el día a día del educador. Este estado de agotamiento no suele manifestarse de manera inmediata, sino que puede desarrollarse progresivamente afectando el compromiso, la motivación y la identidad profesional del docente. Al respecto, Day (2006) advierte que el estrés sostenido puede debilitar la “pasión por enseñar” (p. 11), elemento esencial para el ejercicio de la labor educativa.

El estrés si se vuelve crónico o persistente, activas respuestas fisiológicas igualmente crónicas que impactan directamente en el plano físico, manifestándose en trastornos gastrointestinales, dolores musculoesqueléticos, alteraciones del sueño y un marcado aumento en el riesgo de padecer problemas cardiovasculares. (Ortega et al, 2023),

En el plano de la salud mental, la exposición prolongada a estresores se asocia frecuentemente con el desarrollo de ansiedad, depresión y otros trastornos del estado de ánimo (Posada, 2013). Al respecto Escudero (2005) advierte que el pensamiento actúa como un estímulo capaz de alterar la armonía del sistema nervioso, por lo cual la capacidad del docente para gestionar su diálogo emocional interno resulta vital para evitar que el estrés se vuelva crónico, ya que, si esta tensión se prolonga y los recursos internos se agotan, el educador experimenta un desgaste paulatino de su energía vital, de transitando hacia el síndrome de burnout (Maslach y Jackson, 1981).

Cuando el estrés crónico excede críticamente, puede derivar en el síndrome de burnout o quemado profesional, un estado de agotamiento físico, emocional y mental severo, caracterizado por una sensación de despersonalización y una marcada disminución de la realización personal en el trabajo (Obaco, 2020). Al respecto, se distingue el burnout de un simple cansancio, afectación significativa del compromiso profesional y del bienestar laboral. Por lo tanto, para el docente, esta condición se

manifiesta en una pérdida de entusiasmo por la enseñanza, albergando hostilidades e incluso cinismo hacia los estudiantes y colegas, y una creciente percepción de ineficacia, comprometiendo gravemente su capacidad pedagógica y su bienestar general.

En esta línea, Lazarus y Folkman (1984) plantean que el estrés no depende únicamente de la presencia de acontecimientos potencialmente estresores, sino de la valoración que realiza el sujeto sobre dichas demandas y de los recursos que considera disponibles para afrontarlas. Este planteamiento aporta una perspectiva pertinente para el presente estudio, pues permite comprender que las experiencias emocionales docentes adquieren significado dentro de contextos concretos y son construidas desde las percepciones y sentidos que cada educador otorga a su práctica.

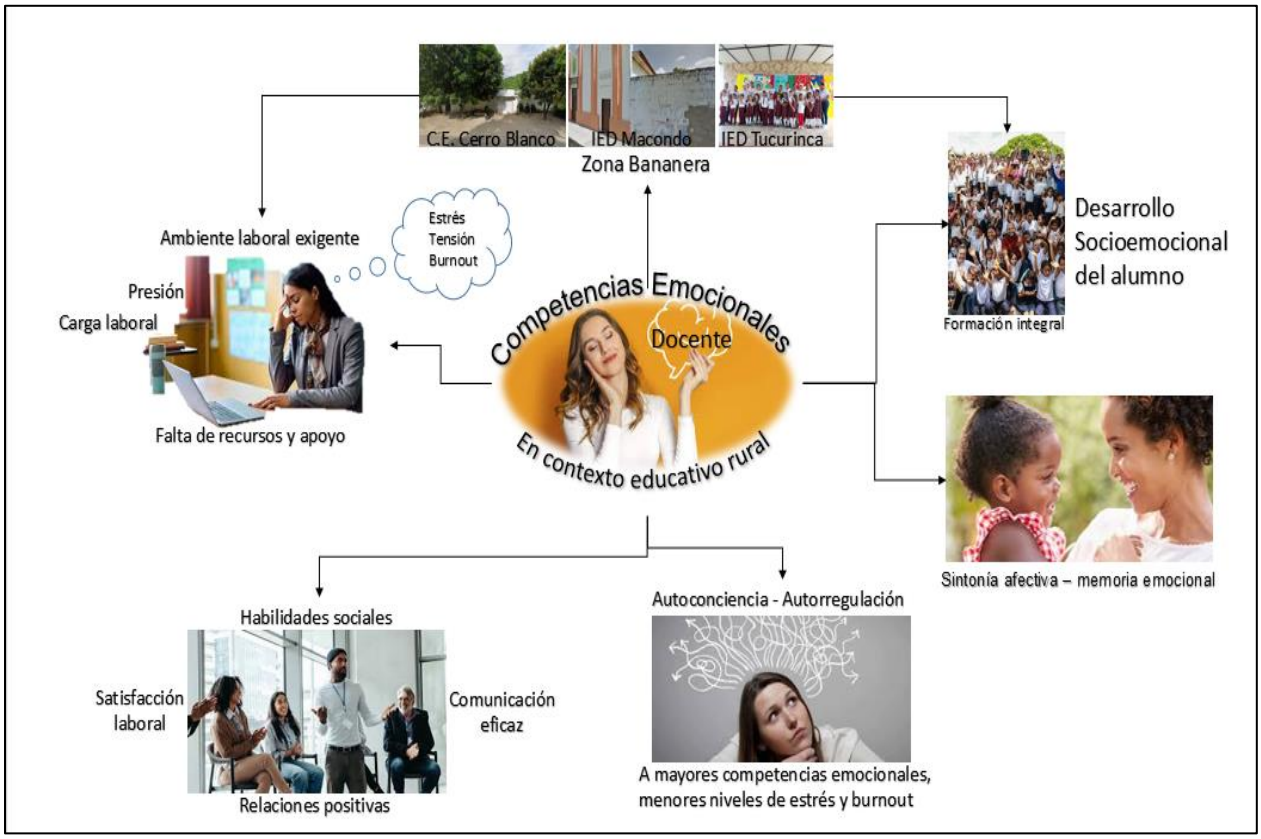
Aunado a ello, cuando el docente experimenta elevados niveles de estrés, pueden verse afectadas sus capacidades para establecer relaciones pedagógicas positivas y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes. En este sentido, Camacaro (2008) plantea la importancia del vínculo afectivo intrapersonal como un elemento que favorece la interacción educativa y el desarrollo de procesos relacionales significativos en el contexto escolar.

Por ello, educar para proteger la salud emocional del mediador no es solo un asunto de bienestar personal, sino una condición indispensable para mantener esa sintonía afectiva que humaniza la experiencia escolar

De hecho, los docentes con altas competencias emocionales experimentan menores niveles de estrés y burnout (Abanades, 2020). De esta manera, la capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones les permite identificar las fuentes de estrés y desarrollar estrategias de afrontamiento más pertinentes. Como señala Gómez (2019), la habilidad para seleccionar y modificar las respuestas emocionales de manera adaptativa ayuda a los docentes a manejar las demandas del aula sin experimentar un agotamiento emocional excesivo. Por lo tanto, la práctica de la reflexión sobre las propias emociones y el desarrollo de estrategias de autocuidado son fundamentales para preservar la salud y el bienestar a largo plazo.

Gráfico 2

Perspectiva teórica del fenómeno de estudio



Nota. Elaboración propia de resumen basado en la teoría consultada.

Por otra parte, el apoyo social y las habilidades sociales también son relevantes en el bienestar de los docentes. De acuerdo con Vera y Gambarte (2019) los docentes que se sienten conectados con sus colegas, que tienen buenas relaciones con la administración y que cuentan con redes de apoyo sólidas experimentan un menor estrés y una mayor satisfacción laboral. Por ende, la capacidad de comunicarse eficazmente y de construir relaciones positivas en el entorno laboral proporciona un amortiguador contra el estrés y promueve un sentido de pertenencia y apoyo mutuo. Este soporte colectivo es la base externa que complementa la fortaleza interna del educador.

En este sentido, se destaca la relevancia de las competencias emocionales en el ejercicio de la docencia en Educación Primaria, las cuales además de formar parte importante de las capacidades de los docentes, también son importantes para el

establecimiento de vínculos con sus estudiantes, la gestión del aula y son factores protectores del bienestar emocional del docente.

Un docente con sólidas competencias emocionales se convierte en un mediador más sensible, resiliente y capaz de fomentar un ambiente de aprendizaje donde los niños(as) se sientan seguros, motivados y comprendidos.

Competencias emocionales docentes: Factores protectores en contextos de vulnerabilidad social.

Como se ha visto hasta ahora, la profesión docente, si bien es gratificante, se caracteriza por demandas emocionales importantes, y es que la interacción constante con estudiantes, padres y colegas, sumada a las responsabilidades administrativas y pedagógicas, puede generar un impacto considerable en el bienestar y la salud mental del docente, más aún en contextos como el de la zona Bananera y su problemática descrita en el momento 1, donde las carencias estructurales, las distancias y las realidades de vulnerabilidad socioeconómica que rodean la escuela, ponen a prueba la capacidad de respuesta emocional del educador generando fatiga física, mental y emocional “acumulativa”. lo cual demanda un fortalecimiento urgente de sus recursos internos para mitigar el riesgo de agotamiento crónico incluyendo la prevención de secuelas más graves como el síndrome de burnout o compromisos cardiovasculares, entre otros. En este sentido, Segura et al. (2020) mencionan que la comprensión de cómo las emociones influyen en este equilibrio y el desarrollo de fortalezas internas se erigen como factores protectores esenciales contra el desgaste y el agotamiento, validando la necesidad de intervenir sobre la fatiga acumulativa antes descrita.

Así mismo, Lazarus y Folkman (1984) en su teoría del estrés y el afrontamiento, plantean que la evaluación cognitiva de los eventos estresantes y las estrategias de afrontamiento empleadas modulan el impacto de estos acontecimientos en el bienestar psicológico. Por lo tanto, aplicado al contexto educativo implica que la forma en que un docente percibe y responde a las demandas emocionales de su trabajo influirá directamente en su nivel de estrés y riesgo de agotamiento o burnout. Situación que reafirma la necesidad de fortalecer las competencias emocionales como factores protectores esenciales para garantizar su equilibrio y desempeño profesional.

Bajo esta perspectiva, y considerando el impacto específico de las emociones, Herrera et al. (2019) señalan que la vivencia de estados negativos prolongados, como la frustración o la ira, incrementa el riesgo de padecer las consecuencias ya descritas en secciones previas asociadas al agotamiento emocional y una reducida sensación de logro personal. Por el contrario, una afectividad positiva frecuente, como la alegría por el aprendizaje de los estudiantes o la satisfacción por el propio trabajo, las interacciones, lo lúdico del día a día (Camacaro, 2026) se asocia con un mayor bienestar y una mayor resiliencia ante el estrés laboral (Barragán y Morales, 2014).

En atención a lo expuesto, es oportuno describir la afectividad como el eje donde convergen la biología emocional y el pensamiento, la subjetividad. Según Nieto y Otero (2004), la afectividad es el conjunto de estados y sensaciones que el individuo posee de forma propia e inmediata (subjetividad), los cuales influyen en su personalidad y conducta. Para comprender esta estructura, es necesario diferenciar la emoción de la afectividad: mientras la primera constituye una reacción fisiológica y orgánica que ocurre en lo que Damasio (2000) denomina el "teatro del cuerpo", la afectividad integra estos eventos en el "teatro de la mente". En este escenario mental, la reacción física se transforma en sentimiento y pensamiento consciente, configurando una experiencia subjetiva que condiciona la respuesta emocional y la conducta consecuente del educador ante su entorno.

Esta dinámica subjetiva del docente resalta la necesidad de contar con factores protectores que salvaguarden su integridad. En este sentido, autoras como Degante (2024) subrayan que la educación emocional es fundamental para el bienestar docente, pues permite que capacidades como la resiliencia y la autoeficacia operen como recursos internos frente al agotamiento. De acuerdo con esta perspectiva, la promoción del bienestar no depende únicamente de la ausencia de factores estresantes, sino de fortalecer la inteligencia emocional junto al apoyo social percibido, consolidando así un escudo de factores protectores frente a las demandas del entorno.

Entonces, un docente con alta percepción de autoeficacia tiene la capacidad de percibir los desafíos pedagógicos como oportunidades de crecimiento en lugar de amenazas, transformando su respuesta ante la presión. Por otro lado, un educador

resiliente puede recuperarse más rápidamente de los contratiempos, logrando mantener una perspectiva positiva que resguarda su equilibrio emocional. Finalmente, un profesional de la educación con un buen apoyo social puede encontrar en sus colegas, amigos o familiares una fuente de consuelo y estrategias de afrontamiento efectivas. Investigaciones recientes enfatizan la importancia de intervenciones que fomenten estas fortalezas para mejorar el bienestar y prevenir el burnout en el profesorado (Segovia et al., 2020), consolidando así la relevancia de las competencias emocionales como factores protectores en el ejercicio docente.

Esta construcción de la resiliencia y la autoeficacia no ocurre en el aislamiento, pues el bienestar emocional del ser humano parte inherentemente de la interacción y el vínculo con otros. En el contexto de la profesión docente, las conexiones sociales adquieren una relevancia particular para el equilibrio emocional y la salud mental del educador. En este sentido, las redes sociales sólidas y el apoyo percibido pueden amortiguar los efectos negativos del estrés en la salud física y mental. Esto implica que los profesores que se sienten respaldados, apreciados por sus colegas, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, pueden afrontar mejor las demandas emocionales y experimentar un mayor bienestar (Gutiérrez y Buitriago, 2019).

En este punto es oportuno observar que las conexiones sociales en el entorno educativo no se limitan a las relaciones con otros adultos. El vínculo afectivo y positivo que el docente establece con sus estudiantes también juega un papel relevante en su bienestar emocional. Por lo tanto, de acuerdo con Borbor (2024), sentirse conectado con los alumnos, percibir su progreso y recibir su reconocimiento puede ser una fuente importante de satisfacción y motivación, contrarrestando los momentos de frustración o dificultad, contribuyendo con una afectividad saludable basada en emociones inteligentes.

Además, esta red de vínculos se extiende más allá del aula, ya que la participación del docente en redes profesionales y comunidades de aprendizaje puede ampliar sus conexiones sociales y brindar oportunidades para el intercambio de conocimientos, el apoyo mutuo y la sensación de pertenencia a un colectivo con intereses comunes (Salinas, 2011). Por ende, estas redes ofrecen un espacio para

compartir experiencias, obtener nuevas perspectivas y sentirse comprendido por otros profesionales que enfrentan desafíos similares. En conclusión, las conexiones sociales constituyen un elemento fundamental para el bienestar emocional del docente, consolidándose como un factor protector esencial que nutre su emocionalidad y por ende experiencia afectiva desde la colectividad.

Vista la importancia de todos estos factores protectores, resulta contradictorio observar que la educación emocional no forme parte de la formación docente desde el nivel de pregrado, de hecho, las competencias emocionales deberían estar explicitas en su perfil. Al respecto, la formación de los docentes tradicionalmente ha realizado un énfasis significativo en los conocimientos disciplinares y las estrategias pedagógicas, dejando en un segundo plano el desarrollo explícito de las competencias emocionales necesarias para afrontar las complejidades del acto docente.

Hargreaves (2005), ha señalado cómo la dimensión emocional del trabajo docente a menudo se subestima en la formación inicial, de esta manera. Los programas de preparación suelen centrarse en la transmisión de contenidos y las metodologías de enseñanza, sin abordar en profundidad las habilidades necesarias para gestionar las propias emociones, comprender las emociones de los estudiantes, establecer relaciones positivas y manejar situaciones de conflicto. Por lo tanto, esta omisión sitúa a los docentes en un estado de vulnerabilidad profesional, al carecer de las herramientas necesarias para gestionar el estrés, la frustración y las complejas dinámicas interpersonales inherentes a la profesión.

En este orden de ideas, Cabello et al. (2010) comparten que los docentes principiantes se enfrentan a una realidad distinta a la que esperan, puesto que experimentan demandas emocionales inesperadas propias de quehaceres como la gestión de la disciplina, manejo de la diversidad emocional de los estudiantes, comunicación con padres de familia y colaboración con colegas son algunos de los variados aspectos que requieren contar con competencias emocionales y habilidades sociales que no se desarrollan de manera sistemática en la formación inicial.

Al contextualizar esta brecha en Colombia, es fundamental considerar las particularidades del sistema educativo y las demandas específicas que enfrentan los

docentes en el país. Al respecto Pacheco (2017) señala la existencia de desafíos similares en cuanto a la integración de las competencias emocionales en los programas de formación docente. Por ende, la necesidad de abordar contextos sociales complejos, la gestión de aulas con alta diversidad y, en escenarios críticos, la exposición a situaciones de violencia o vulnerabilidad, exigen un desarrollo robusto de competencias emocionales en los docentes colombianos, lo cual se constituye como un factor protector ante las tensiones del entorno.

En consecuencia, la brecha entre la formación inicial y el desarrollo de competencias emocionales representa un desafío significativo para la consolidación de estas como factores protectores del educador. En este sentido, superar esta disparidad requiere una revisión profunda de los programas de formación docente, incorporando estrategias pedagógicas que permitan a los futuros educadores desarrollar de manera integral las habilidades emocionales necesarias para ejercer su profesión de manera efectiva y sostenible. Por ende, esto conlleva a la inclusión de contenidos teóricos sobre inteligencia emocional y habilidades sociales, y también la creación de espacios para la reflexión, la práctica y el desarrollo personal de estas competencias durante la formación inicial.

Por otro lado, en contextos marcados por la vulnerabilidad social, la figura del docente trasciende la mera transmisión de conocimientos académicos para convertirse en un agente de cambio y un pilar fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. Según Freire (2015) resulta esencial promover una pedagogía liberadora, donde el educador no solo instruye, sino que también empodera a los estudiantes para comprender y transformar su realidad.

Bajo esta perspectiva, en estos entornos, el docente constituye como un modelo a seguir, un proveedor de seguridad emocional y, en muchos casos, un vínculo esencial con oportunidades y recursos que pueden mitigar los efectos adversos de la pobreza, la violencia o la exclusión social (Bracamontes et al., 2024). Por lo tanto, su rol implica una sensibilidad especial hacia las necesidades particulares de cada alumno, reconociendo las barreras que la vulnerabilidad impone al aprendizaje y adaptando sus

estrategias pedagógicas para fomentar la resiliencia y el desarrollo de habilidades para la vida.

Lo anterior se hace evidente, en el contexto particular de la zona Bananera en Colombia, marcada históricamente por dinámicas socioeconómicas complejas y, en ocasiones, por la presencia de factores de vulnerabilidad social como la pobreza, desigualdad y efectos del conflicto armado, el rol del docente adquiere una significación aún mayor. Por lo tanto, los educadores que trabajan en estas comunidades no solo deben abordar las necesidades educativas de sus estudiantes, sino también ser sensibles a las realidades difíciles que muchos de ellos enfrentan en su día a día.

En este orden de ideas, y de acuerdo con Lagos (2024), la labor docente se convierte en una esperanza y oportunidad para construir un futuro diferente, ofreciendo un espacio seguro y de aprendizaje donde los niños y jóvenes puedan desarrollar sus potencialidades, fortalecer su resiliencia y aspirar a una vida mejor, a pesar de las adversidades que puedan rodearlos. En este sentido, la formación y el apoyo a estos docentes deben ser prioritarios, brindándoles herramientas pedagógicas y emocionales necesarias para afrontar las complejidades de este contexto y ser agentes de transformación social en la zona Bananera, consolidando así el soporte emocional como la base de su praxis pedagógica.

Llegados a este punto, considerando los aportes teóricos revisados, se identifican tres referentes conceptuales orientadores que servirán de apoyo para la comprensión inicial del fenómeno estudiado durante la etapa de inmersión en el campo:

1. Mejora del clima de aprendizaje: a partir de los planteamientos anteriores, se observa cómo las habilidades emocionales del docente (autoconciencia, autorregulación, empatía) contribuyen a un ambiente de aula positivo, seguro y estimulante, donde los estudiantes se sienten cómodos para participar, desarrollar su autonomía y aprender de manera significativa. Es el fundamento para que se dé el aprendizaje óptimo.
2. Vínculo e interacción pedagógica: la relevancia del vínculo afectivo y las habilidades sociales del docente es otra área que emerge en la revisión. Esta vertiente se centra en cómo las habilidades relacionales y empáticas del

educador permiten establecer conexiones significativas con los estudiantes. Por lo tanto, se trata de la capacidad de comprender, validar y responder a las emociones de los educandos, construir confianza, fomentar la comunicación asertiva y, en última instancia, promover una interacción pedagógica que fomente tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional.

3. Resguardo emocional y bienestar del docente: enfatiza el papel de las competencias emocionales como factores protectores de la propia salud mental y el bienestar, permitiendo manejar el estrés, prevenir el agotamiento y mantener la sostenibilidad en una profesión demandante. En este sentido, se reconoce que un docente emocionalmente sano es la base para un desempeño efectivo y sostenible

Los referentes conceptuales anteriormente descritos no se asumen como categorías predeterminadas de análisis, sino como marcos orientadores que permiten una aproximación inicial al fenómeno estudiado. En coherencia con los postulados de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, estos aportes teóricos constituyen elementos de sensibilización conceptual que facilitan la comprensión e interpretación de las experiencias y percepciones de los participantes, manteniendo abierta la posibilidad de que emerjan nuevas categorías y relaciones durante el proceso investigativo.

Fundamentos legales

La presente investigación, centrada en las competencias emocionales de los docentes de Educación Primaria en la Zona Bananera, encuentra una sólida justificación en las bases jurídicas colombianas. En este sentido, la apuesta por el desarrollo de estas competencias en los educadores, es una necesidad que surge directamente de los principios constitucionales y la legislación educativa vigente. Al respecto, las normativas del país, al reconocer la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, que busca el desarrollo integral del ser humano y la protección de la infancia, demandan implícitamente que los actores clave, como los docentes, posean las habilidades socioemocionales necesarias para garantizar ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y propicios para el pleno

desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para la vida. Por consiguiente, este marco legal además de legitimar el estudio de las competencias emocionales docentes, a su vez lo posiciona como un pilar fundamental para el cumplimiento de los fines y principios de la educación en Colombia.

En este orden de ideas, la base legal primordial se encuentra en la Constitución Política de Colombia de 1991. Al respecto, algunos de sus artículos son directamente relevantes:

Artículo 44: Más allá de una disposición legal, el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia consagra la dignidad intrínseca de la infancia y el valor innegociable de su pleno desarrollo. Así mismo, es un mandato ético que nos exige garantizar a cada niño un entorno libre de toda forma de abandono y violencia, un espacio donde la seguridad y el afecto sean tan fundamentales como el acceso al conocimiento. Desde esta perspectiva axiológica, la presente investigación se basa en el principio de que el docente, al cultivar sus competencias emocionales, se convierte en un agente moral insustituible, un "factor protector importante" que promueve redes de seguridad emocional en el aula. Especialmente en contextos de vulnerabilidad social como la Zona Bananera, la sensibilidad, empatía y capacidad de gestión emocional del educador son el fundamento para que la escuela sea un refugio, un espacio de respeto y esperanza donde la resiliencia infantil florezca y los derechos humanos se vivan en cada interacción.

En sintonía con lo anterior, el Artículo 67 expone la educación a la categoría de derecho fundamental y servicio público con una profunda función social, colmando este concepto con el valor trascendental del desarrollo humano y la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Por ende, se trata de forjar personalidades íntegras, ciudadanos comprometidos con la paz, democracia y respeto a los derechos humanos. Por lo tanto, el presente estudio, se centra en este axioma al postular que el fortalecimiento de las competencias emocionales en los docentes es una condición indispensable para que la educación cumpla su promesa transformadora. De esta manera, un docente que modela la inteligencia emocional cultiva la capacidad de convivencia pacífica, participación democrática y bienestar emocional desde las aulas

de la infancia, trascendiendo lo académico para forjar individuos que sepan sentir, pensar y actuar con coherencia ética en el mundo.

Complementando la norma constitucional, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 desarrolla los principios y fines de la educación en Colombia:

Artículo 5: El Artículo 5 de la Ley General de Educación muestra el valor intrínseco de la formación integral del ser humano, delineando una educación que va más allá de la adquisición de conocimientos para abrazar todas las dimensiones de la persona. Se valora el fomento del deseo de saber, la iniciativa personal y el espíritu crítico, así como la conciencia ambiental y la defensa del patrimonio cultural. Desde esta perspectiva axiológica, las competencias emocionales del docente emergen como promotores esenciales para alcanzar estos fines. Por ende, un educador emocionalmente inteligente inspira la autonomía, nutre la curiosidad, moldea el respeto por el otro y por el entorno, y siembra bases de una conciencia social profunda. De esta manera, es el actor clave en el proceso de humanización y desarrollo cívico, preparando a los estudiantes para vivir en sociedad, respetar los derechos de los demás y participar activamente en la mejora de su entorno.

Aunado a esto, el Artículo 6 consagra el valor de la colaboración y el bienestar compartido dentro de la comunidad educativa, reconociendo el papel insustituible del docente en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo. Al respecto, este basamento legal destaca la responsabilidad ética y profesional del educador en la formación de un espacio donde la interacción positiva y la calidad de las relaciones son esenciales para el desarrollo integral de todos sus miembros. Por ende, la presente investigación se sustenta en la convicción de que, al fomentar las competencias emocionales en los docentes, se contribuye directamente a la creación de entornos educativos más armónicos y efectivos, beneficiando no solo a los estudiantes, sino a la totalidad de la comunidad escolar, sentando las bases de una convivencia basada en el respeto y el cuidado mutuo.

Además de estas leyes marco, resulta pertinente considerar normativas más específicas relacionadas con el bienestar y la formación docente:

Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente): Aunque este Decreto se centra en aspectos administrativos de la carrera docente (ingreso, formación, evaluación), en su espíritu subyace el valor de un desempeño profesional que trasciende lo meramente técnico. Al reconocer implícitamente la importancia de las competencias socioemocionales para una práctica educativa efectiva, se abre la puerta a una concepción del docente como un gestor de climas, un mediador de relaciones y facilitador del desarrollo humano. Además, los criterios de evaluación, aunque no siempre explícitos en lo emocional, apuntan a un ideal de educador que se beneficia enormemente del dominio de estas habilidades.

Finalizando este recorrido Para finalizar esta fundamentación, es imperativo destacar la extraordinaria promulgación de la Ley 2503 de 2025, la cual marca un hito en la legislación colombiana al institucionalizar la educación emocional como un eje obligatorio y transversal en el sistema educativo. Esta normativa no solo reconoce la importancia de los afectos, sino que define la educación emocional como un proceso formativo, continuo y permanente, orientado a potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano integral. De esta manera, la ley se estructura sobre pilares fundamentales que impactan directamente el quehacer pedagógico:

Obligatoriedad en el currículo: El Artículo 4 de esta ley mandata que todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, deben integrar de manera explícita la educación emocional dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), dejando de ser una actividad opcional para convertirse en un derecho de los estudiantes.

Formación y bienestar docente: El Artículo 5 resulta crucial para esta investigación, ya que ordena al Estado garantizar programas de formación y capacitación permanente para los docentes en materia socioemocional. Se reconoce que el educador no puede promover lo que no posee, por lo que su propio equilibrio y salud mental se posicionan como la base para el éxito del proceso educativo.

Cierre de brechas y disparidad: La ley surge como el mecanismo jurídico para resolver la histórica disparidad entre la instrucción académica técnica y la gestión de la interioridad, respondiendo a la brecha que existía en contextos de alta vulnerabilidad.

Al amparo de esta normativa, el fortalecimiento de las habilidades emocionales del docente en la Zona Bananera se consolida como una garantía legal que protege su labor. Esta ley ofrece la respuesta que el sistema educativo adeudaba a los territorios, permitiendo que la escuela sea, por fin, un espacio donde el derecho a sentir y la capacidad de resiliencia cuenten con un respaldo jurídico sólido, transformando la praxis pedagógica en un acto de verdadera justicia social.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO: COMPRENSIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADO DE LAS DOCENTES DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Este capítulo establece el camino metodológico que permitirá adentrarse en la compleja realidad emocional de los docentes participantes. Se describen las bases de la investigación, desde su paradigma y las dimensiones que la sustentan, hasta la selección de los sujetos de estudio y los procedimientos que guiarán la recolección, análisis e interpretación de las voces y experiencias que darán forma a este estudio.

Paradigma

El paradigma interpretativo sustentó el presente estudio, dado que la realidad docente y sus experiencias emocionales requieren de una aproximación metodológica que permita comprender el fenómeno desde las subjetividades. En este sentido, esta perspectiva se presentó como el enfoque idóneo para observar y significar la práctica pedagógica en su contexto natural. Desde el posicionamiento epistemológico, la investigación se sustentó en una perspectiva interpretativa con fundamento en el interaccionismo simbólico y se desarrolló metodológicamente mediante la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), asumiendo que los significados se construyen y emergen a partir de las interacciones, experiencias y sentidos atribuidos por los docentes participantes.

En correspondencia con el paradigma interpretativo asumido en esta investigación, desde la dimensión ontológica, esta perspectiva concibió la realidad como múltiple, interrelacionada y construida socialmente. Bajo esta premisa, no existe una única verdad universal sobre las emociones y las competencias de los docentes; por el contrario, existen múltiples realidades que son experimentadas y construidas por cada individuo en su contexto particular. Al respecto, Guba y Lincoln (1998) sostienen que la naturaleza de la realidad es holística y divergente, por lo cual solo puede ser

captada a través de las construcciones mentales de quienes participan en el fenómeno. En este sentido, la realidad de las emociones docentes en la Zona Bananera se entiende como una mezcla de significados personales, interacciones y vivencias que solo pueden ser comprendidas desde la perspectiva de quienes las experimentan.

Desde esta comprensión de la realidad, las categorías del estudio se construyeron progresivamente a partir de los significados expresados por los participantes, siguiendo el proceso analítico de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Asimismo, las diferencias que pudieran surgir entre los relatos fueron comprendidas como parte de la diversidad de experiencias y significados presentes en el fenómeno estudiado.

En cuanto a la dimensión epistemológica, el conocimiento se genera a través de la intersubjetividad y la comprensión profunda de los significados que los sujetos le otorgan a su mundo. En este sentido, la comprensión del fenómeno se construyó mediante un proceso de interacción e interpretación entre la investigadora y los participantes, reconociendo de manera reflexiva la influencia del contexto compartido y del rol que la investigadora ocupó dentro de la realidad estudiada. Bajo esta visión, Padrón (2007) señala que el conocimiento es un producto del proceso de interpretación entre el sujeto investigador y el objeto estudiado, donde la verdad emerge de la validez de los consensos intersubjetivos.

Respecto a la dimensión axiológica, y de acuerdo con Guba y Lincoln (1998), en el paradigma interpretativo la investigación está vinculada intrínsecamente a los valores, lo que implicó que la postura ética de la investigadora, el respeto por la dignidad de los participantes y el reconocimiento de los significados construidos por ellos constituyeran elementos fundamentales del proceso interpretativo. En este marco, se incorporó además un ejercicio de reflexividad crítica sobre la posición de la autora, al reconocer su doble rol como investigadora y directora. Al respecto, se consideró la existencia de relaciones previas de conocimiento mutuo construidas a lo largo de varios años de interacción profesional, así como la posible influencia de la posición jerárquica en la dinámica de recolección de información, lo que pudo generar efectos de deseabilidad social o respuestas condicionadas. En este sentido, se adoptaron

medidas éticas y metodológicas orientadas a minimizar dicha influencia, tales como la explicitación del rol de investigadora independiente durante el trabajo de campo, la garantía de confidencialidad y la promoción de la participación voluntaria sin ningún tipo de presión jerárquica. Asimismo, en el muestreo intencional se seleccionaron docentes con amplia experiencia, incluyendo aquellos que ocupaban o habían ocupado cargos de responsabilidad o liderazgo en el contexto de Tucurinca.

Asimismo, la dimensión teleológica define el propósito último de esta investigación, orientado a trascender la descripción de los hechos para avanzar hacia la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado mediante la construcción de una teoría sustantiva. Según Martínez (2011), esta dimensión se relaciona con la búsqueda del sentido y propósito de la acción humana; en este caso, se orientó a comprender cómo se configuran las competencias emocionales docentes en contextos rurales de vulnerabilidad. En coherencia con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, la teoría emergente constituye el principal producto de la investigación, pudiendo derivarse posteriormente una representación conceptual de dicha construcción teórica.

Finalmente, la dimensión metodológica se sustentó en un diseño cualitativo de carácter inductivo, dialógico y flexible. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta dimensión implica un camino donde la teoría se construye a partir de los datos recolectados en el campo, utilizando métodos de análisis sistemáticos que permiten que las categorías de significado emerjan de la realidad vivida por los actores sociales en su ambiente natural, mediante procedimientos sistemáticos de codificación abierta, axial y selectiva, orientados a la construcción progresiva de una explicación teórica fundamentada en los datos.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación se desarrolló con un carácter flexible, permitiendo la aproximación directa al fenómeno estudiado en el contexto natural donde este ocurre. Esta orientación metodológica no buscó controlar ni modificar la realidad, sino comprenderla a partir de las experiencias y significados construidos por

los participantes. En coherencia con el paradigma interpretativo, se asumió un enfoque cualitativo que, según Sandín (2003), favorece la comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales desde la perspectiva de quienes los viven. Asimismo, el estudio se apoyó en los postulados de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), dado que su propósito se orientó a la construcción de una explicación teórica emergente derivada de los datos obtenidos en el contexto de estudio.

Esta perspectiva resultó coherente con el paradigma interpretativo, puesto que concibe la realidad como una construcción múltiple y contextualizada que solo puede comprenderse a través de las voces, experiencias y significados atribuidos por los propios actores sociales. En este sentido, el enfoque cualitativo permitió acceder a las narrativas de los docentes de Educación Básica Primaria y comprender cómo experimentan, interpretan y significan los desafíos emocionales presentes en su práctica profesional.

Por otra parte, debido a que el estudio se desarrolló en el contexto específico de la Zona Bananera, Magdalena, el enfoque cualitativo posibilitó la comprensión de las particularidades sociales, culturales e institucionales que configuran la realidad de los docentes participantes. De esta manera, fue posible reconocer la influencia de las dinámicas escolares, familiares y comunitarias en la construcción de sus experiencias emocionales, favoreciendo una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado y aportando elementos relevantes para la posterior construcción teórica emergente.

Método: Teoría Fundamentada

Esta investigación se sustentó en la Teoría Fundamentada en su versión propuesta por Strauss y Corbin (2002), la cual se caracteriza por un enfoque sistemático y estructurado para la construcción de teoría a partir de los datos. En coherencia con esta perspectiva, el proceso analítico se orientó mediante procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, así como por la comparación constante entre los datos y las categorías emergentes. La comparación constante constituyó un procedimiento analítico fundamental que consistió en contrastar de manera permanente los nuevos datos con los códigos y categorías previamente

establecidos, lo que permitió mantener la teoría vinculada de forma continua a la realidad empírica y desarrollarla de manera articulada a lo largo del proceso de análisis. Este ejercicio se realizó operativamente a través del proceso de codificación en sus distintas fases:

1. Codificación abierta: fue la fase inicial del análisis, donde los datos se desglosaron en partes discretas y se examinaron línea por línea para identificar conceptos, ideas o eventos significativos. En este sentido, a cada fragmento de dato se le asignó un nombre conceptual (código) representativo.
2. Codificación axial: en esta etapa, las categorías generadas en la codificación abierta se agruparon y relacionaron entre sí. Por lo tanto, se identificaron propiedades y dimensiones así como las conexiones que permitieron articularlas en torno a fenómenos centrales (axiales).
3. Codificación selectiva: es este proceso se integraron y refinaron las categorías axiales obtenidas alrededor de una categoría central, que representó el tema principal del fenómeno de estudio.

Escenario y sujetos o actores participante

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Departamental Etnoeducativa de Tucurinca, ubicada en el corregimiento de Tucurinca, municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena, Colombia. Es una institución oficial de carácter rural que atiende los niveles de preescolar, básica y media, cuya identidad etnoeducativa afrocolombiana orienta su propuesta pedagógica y promueve el reconocimiento de la diversidad cultural de la región.

El municipio Zona Bananera se caracteriza por una economía basada principalmente en la actividad agrícola, especialmente en la producción bananera. Asimismo, es un territorio que históricamente ha estado marcado por el conflicto armado y la presencia de grupos al margen de la ley, circunstancias que han incidido en las dinámicas sociales y familiares de la comunidad, lo que constituye un entorno con importantes desafíos sociales propios de la ruralidad.

En este contexto, la institución desarrolla su labor educativa brindando atención a una población estudiantil con diversas realidades sociales, económicas y culturales, orientando sus acciones hacia la formación integral y la construcción de ambientes educativos que respondan a las necesidades de la comunidad. En este escenario se llevó a cabo la presente investigación.

Asimismo, el estudio se desarrolló con la participación de 5 docentes de educación básica primaria de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, ubicada en el Municipio Zona Bananera, Magdalena. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, siguiendo los siguientes criterios: ser docente de educación básica primaria activo adscrito a la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca en el municipio Zona Bananera, y contar con una experiencia mínima de tres años en el ejercicio docente, así como participación activa en procesos de vinculación con la comunidad educativa y el entorno local; disponibilidad para participar en el estudio.

Tabla 1

Caracterización de los informantes clave

No.	Código	Datos de los informantes
1	**IC-LB-01**	Magister en educación Licenciado en Informática 17 años dedicado a la docencia en instituciones públicas y privadas. INEADETUC 10 años de labor Actualmente Atiende 5to grado
2	**IC-SU-02**	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Naturales 18 años de experiencia docente en la educación pública INEADETUC 10 años Actualmente Atiende 4to grado
3	**IC-DA-03**	Licenciada en Lengua castellana Líder Cristiana 16 años en instituciones educativas públicas y privadas INEADETUC 4 años Actualmente Atiende 3er grado
4	**IC-MB-04**	Licenciada en educación con énfasis en Ciencias Naturales 17 años dedicado a la docencia en instituciones públicas y privadas. INEADETUC 5 años Actualmente Atiende: Aceleración del aprendizaje (programa orientado para atender estudiantes de básica primaria que han

		superado la edad promedio y están atrasado en los aprendizajes básicos)
5	**IC-MT-05**	Magister en Resolución de conflictos en Entornos Educativos Licenciada en Ciencias Sociales 17 años dedicado a la docencia en instituciones públicas y privadas. INEADETUC 5 años Actualmente Atiende 2do grado

Nota. Datos de los informantes: docentes de básica primaria en Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca (INEADETUC). Elaboración propia.

Cabe mencionar que la mayoría de los participantes correspondieron a docentes que orientan diferentes grados de la educación básica primaria. Su selección fue intencional, procurando incluir docentes con distintos tiempos de permanencia en la institución, desde aquellos con amplia trayectoria hasta otros con menor tiempo de vinculación, con el fin de recoger experiencias y perspectivas diversas sobre la dinámica institucional.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El proceso de recolección de información se orientó hacia la búsqueda profunda de los significados que los docentes otorgaron a su realidad cotidiana. Para ello, se privilegiaron técnicas que permitieron un contacto directo y flexible con los actores sociales, facilitando que los hallazgos emergieran de manera natural y progresiva durante el trabajo de campo:

Entrevistas en profundidad

Se realizaron entrevistas con las docentes seleccionadas, en la búsqueda de diversidad de experiencias y perspectivas. Se elaboró un guion de entrevista con preguntas abiertas y flexibles, basado en una tabla de especificaciones realizada con los referentes orientadores o sensibilizadores expuestos en el momento 2, (Anexo A). A medida que los encuentros se desarrollaron y repitieron, las preguntas se adaptaron a los contenidos emergentes. Las conversaciones fueron grabadas en audio con el debido consentimiento informado para su registro, transcripción y análisis detallado.

Observación participante

Esta técnica permitió un acercamiento con las docentes, enriquecido por el hecho de que la autora ha desempeñado funciones como docente en la zona y ahora se desempeña como directiva en una de las instituciones del municipio; por ende, el proceso se desarrolló desde una perspectiva de inmersión en su propio campo laboral. Como se mencionó en la sección dedicada al componente axiológico, la autora consciente de esta doble condición como investigadora y directiva de la institución, se mantuvo un ejercicio permanente de reflexividad.

Durante el ejercicio, el foco de la observación evolucionó a medida que surgieron categorías significativas del análisis de las entrevistas. En consecuencia, se tomaron notas de campo detalladas donde se registraron las interacciones, las expresiones emocionales y las estrategias de gestión observadas.

Para el registro de la observación, se empleó un guion, igualmente elaborado a partir la tabla de especificaciones utilizada originalmente para la entrevista en profundidad, se ajustó con esta técnica con el fin de orientar la ficha de observación (Anexo B). Al igual que en las entrevistas, estos referentes iniciales tuvieron un carácter flexible y orientador, permitiendo que la observación evolucionara conforme emergían nuevas categorías y relaciones conceptuales derivadas del análisis de los datos.

Memorandos

Se mantuvo un registro continuo de memorandos como una herramienta de apoyo analítico para documentar las reflexiones de la autora, las conexiones entre los datos de las diferentes fuentes y las ideas emergentes. Este ejercicio permitió documentar el desarrollo progresivo de las interpretaciones, relaciones conceptuales y categorías emergentes que fueron configurados durante el proceso investigativo. Más allá de ser simples notas, estos registros constituyeron una memoria reflexiva del proceso, donde se plasmaron las interpretaciones iniciales ideas y “puentes” conceptuales que dieron forma a la teoría final (Ver tabla 3).

Estos memorandos se elaboraron de manera flexible y continua durante todo el proceso de recolección y análisis de datos, a medida que se realizaban las entrevistas

y observaciones y se avanzaba en la codificación. Su función analítica consistió en apoyar la codificación, facilitar la identificación de patrones emergentes y registrar relaciones conceptuales en construcción. En su desarrollo se distinguieron registros de tipo descriptivo (ideas iniciales sobre los datos), interpretativo (relaciones entre categorías) y reflexivo (decisiones y ajustes del proceso analítico)

Procedimiento y Fases de la investigación

Esta sección describe las distintas fases en las que se desarrolló el estudio. Aunque se presentan de manera secuencial para efectos expositivos, en la práctica constituyeron un proceso dinámico, recursivo e interdependiente, caracterizado por la interacción permanente entre recolección de datos, análisis, comparación constante y construcción teórica, en coherencia con los postulados de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

Fase 1: Preparación y diseño preliminar.

Objetivo: establecer las bases conceptuales y logísticas de la investigación, así como asegurar el acceso al campo y los permisos necesarios.

Las actividades en esta fase contemplan (a) la aproximación y problematización de la realidad según la construcción del momento I; (b) revisión y profundización documental sobre competencias emocionales, bienestar docente y el contexto educativo rural; (c) construcción del marco teórico y metodológico; (d) Diseño de los instrumentos preliminares de recolección de datos, guiones de entrevista y observación participante; (e) elaboración de consentimiento informado, gestión de permisos ante el comité de investigación correspondiente; (f) contacto inicial y solicitud de autorización a las autoridades educativas y directivos de las Institución Educativa Departamental de Tucurinca; (g) selección inicial de los participantes mediante muestreo intencional, atendiendo a los criterios de inclusión definidos para el estudio.

Fase 2: Acceso al campo y recolección de datos (Inicial y continua)

Objetivo: establecer rapport con los participantes y comenzar el proceso de recolección de datos en el campo, iniciando la interacción entre recolección y análisis (comparación continua)

Pata esta fase las actividades ejecutaras fueron: (a) contacto inicial. Consentimiento informado. Acuerdos. Establecimiento de rapport con los docentes participantes; (b) desarrollo de entrevistas en profundidad y registros de observación participante; (c) registro de notas de campo detalladas y reflexiones de la investigadora; (d) transcripción de las grabaciones de audio y organización de registros y (e) Inicio de la codificación abierta y (f) inicio del proceso de comparación constante entre los datos obtenidos, lo que permitió orientar las decisiones analíticas y la progresiva construcción de categorías emergentes.

Fase 3: Análisis de datos y generación de categorías

Objetivo: relacionar los datos para construir categorías y subcategorías, buscando patrones y significados emergentes.

En relación a esta fase las actividades fueron: (a) codificación abierta, fragmentación de los datos y asignación de códigos iniciales; (b) profundización progresiva en el análisis comparativo constante, contrastando códigos, conceptos, incidentes y categorías emergentes para identificar similitudes, diferencias y relaciones conceptuales; (c) generación de memorandos analíticos, registro de reflexiones, ideas y conexiones teóricas que surgen durante el proceso de codificación; (d) codificación axial, agrupación de códigos en categorías más amplias y exploración de sus propiedades, dimensiones y relaciones; (e) desarrollo de categorías y subcategorías emergentes; (f) revisión y ajuste del muestreo teórico, a medida que surgen nuevas categorías o se profundiza en las existentes, se decide qué nuevos datos o participantes se necesitan para alcanzar la saturación teórica.

Fase 4: Saturación teórica y construcción de la teoría sustantiva

Objetivo: integrar las categorías y subcategorías para desarrollar la teoría sustantiva, alcanzando la saturación de los datos.

En esta fase se ejecutan actividades tales como: (a) salida y retorno al campo para continuar el análisis comparativo contante ya en un nivel de mayor madurez, (b) codificación selectiva, identificación y articulación de la categoría central o fenómeno principal del estudio (c) integración de categorías, conexión de todas las categorías y

subcategorías relevantes alrededor de la categoría central, para formar una explicación teórica integrada y coherente del fenómeno estudiado; (d) verificación de la teoría, contrastación de la teoría emergente con los datos recolectados para asegurar su rigor y (e) formulación y redacción de la teoría sustantiva emergente, así como de su representación conceptual derivada.

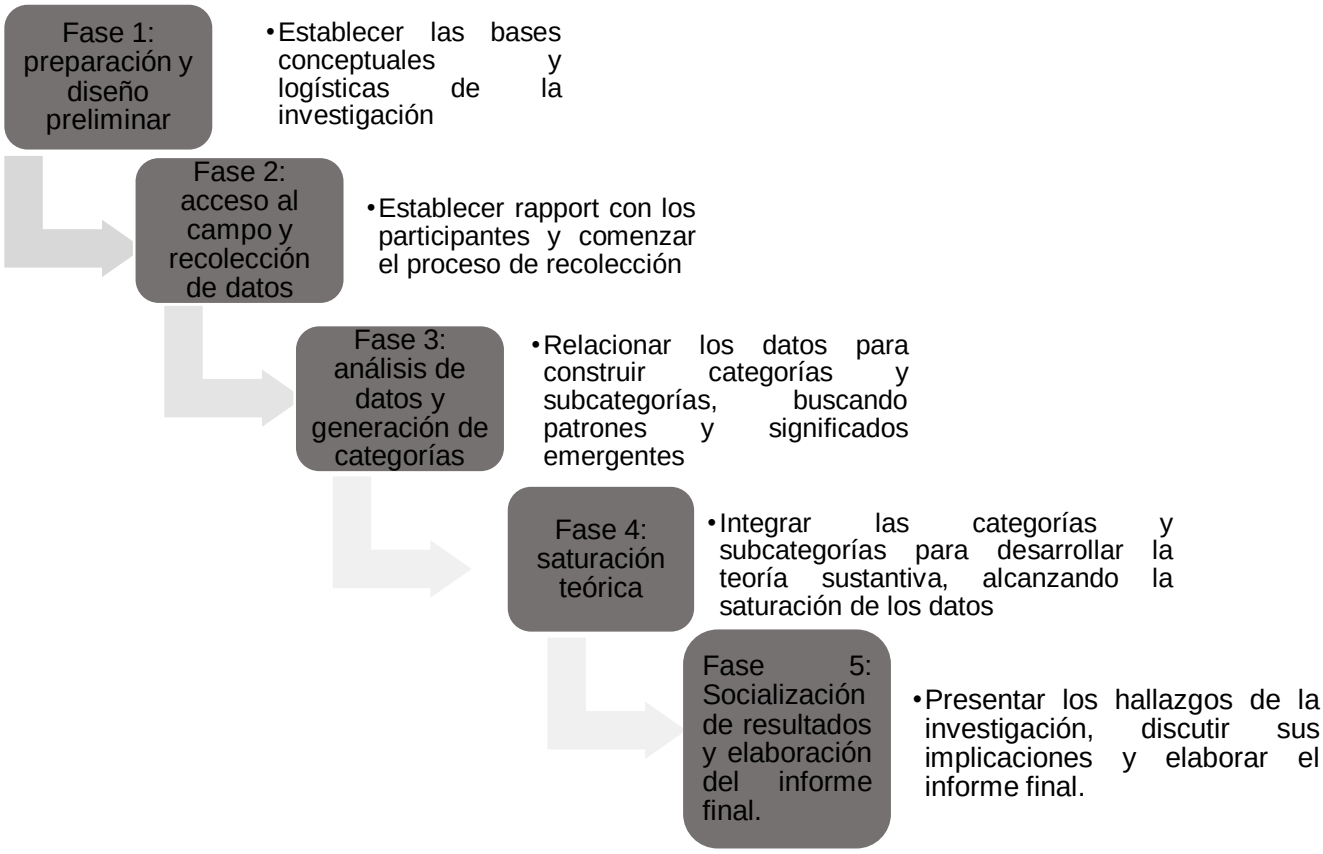
Fase 5: Socialización de resultados y elaboración del informe final

Objetivo: presentar los hallazgos de la investigación, discutir sus implicaciones y elaborar el informe final.

En esta fase final se ejecutan actividades tales como: (a) organización y estructuración de los resultados del análisis de la Teoría Fundamentada; (b) contrastación e interpretación de los hallazgos a la luz de la literatura especializada y de los referentes teóricos abordados en la investigación; (c) socialización de los resultados con los participantes y (d) elaboración del informe final de la tesis, para incorporar la teoría sustantiva construida y su correspondiente representación conceptual.

Gráfico 3

Fases de la investigación



Nota. Elaboración propia

Procesamiento de la información

Una vez recolectados los datos a través de las técnicas descritas, se procedió a organizarlos con el fin de prepararlos para su análisis, sistematización e interpretación. Este proceso siguió el Método de Comparación Constante de Strauss y Corbin (2002) mediante tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva; lo que permitió transitar desde los datos brutos o crudos, hacia la teorización mediante un análisis dinámico y recursivo.

Codificación abierta. Todas las grabaciones de audio de las entrevistas fueron transcritas. Estas trascripciones, identificadas mediante etiquetas (Entrevista_Docente_01_Fecha), se estructuraron con numeración de líneas y márgenes amplios para anotaciones directas. Se asignaron seudónimos o códigos alfanuméricos a los participantes para proteger su confidencialidad.

Con este primer cuerpo de datos recopilados, el análisis consistió en "desarmar" los relatos frase por frase para descubrir contenidos claves o unidades significativas y sus características. Fue un proceso de examinar y re-examinar cada segmento de texto para asignarle etiquetas según sus propiedades y dimensiones. Como resultado de esta primera fase, se identificaron 109 códigos iniciales, construidos a partir de los testimonios, las notas de campo y los registros de observación participante.

En la progresividad del análisis, mediante el Método de Comparación Constante, estos códigos se redujeron a 24, a partir de un proceso de depuración inicial, agrupándolos por similitudes conceptuales, fusión de códigos redundantes o repetidos, lo que permitió organizar la información en unidades más manejables para continuar con el proceso de análisis en las siguientes fases de codificación. Este ejercicio de depuración hizo necesario retornar al campo para precisar y reordenar la información; por tanto, se repitió el procedimiento descrito, con la suma de preguntas y observaciones más afinadas en función de los hallazgos preliminares. Ya para el tercer retorno al campo, el análisis avanzó hacia la integración progresiva de categorías mediante la codificación axial.

En esta etapa, el análisis se orientó a identificar las relaciones existentes entre las categorías emergentes, explorando sus propiedades, dimensiones y conexiones, es decir: No se trataba solo de saber qué sentían los maestros, sino de entender cómo el contexto de sus escuelas (condiciones) las llevaba a actuar de cierta forma (estrategias) y qué impacto tenía eso en su salud emocional (efectos) con el propósito de comprender las condiciones, acciones-interacciones y consecuencias asociadas al fenómeno estudiado.

Este proceso continuó hasta alcanzar la saturación teórica, entendida como el momento en que los nuevos datos dejaron de aportar propiedades, dimensiones o relaciones significativas para el desarrollo de las categorías emergentes.

Así se definieron, cinco categorías axiales, las cuales progresivamente se refinaron conceptualmente enriqueciéndolas mediante la comparación constante entre entrevistas, observaciones, notas de campo y referentes teóricos pertinentes. Para este fin, se empleó el software ATLAS.ti versión 9 como repositorio y medio para apoyar el

análisis y visualizar redes semánticas. Finalmente, el proceso culminó con la codificación selectiva, nivel de mayor abstracción analítica donde se identificó la categoría central que permitió integrar las categorías emergentes y formular la teoría sustantiva resultante del estudio. Posteriormente, esta construcción teórica fue representada mediante un esquema conceptual para facilitar su comprensión.

Triangulación

La triangulación se eligió como la estrategia fundamental para enriquecer la comprensión del fenómeno y fortalecer la robustez de los hallazgos. Tal como señalan Carvajal et al. (2023), el uso de múltiples aproximaciones en las ciencias sociales permite observar el objeto de estudio desde diversos ángulos. En esta investigación se aplicó inicialmente una triangulación de datos, para obtener información de docentes con diferentes trayectorias profesionales y años de experiencia en el contexto educativo estudiado, lo que permitió captar diversidad de experiencias, percepciones y significados asociados al fenómeno investigado.

Asimismo, se llevó a cabo una triangulación metodológica, la cual, de acuerdo con Chaves (2020), implica la combinación de distintas estrategias para contrastar la información obtenida en el abordaje. En este sentido, se complementaron las entrevistas en profundidad con la observación participante, lo que permitió contrastar los discursos expresados por las participantes con las dinámicas observadas en el contexto natural donde desarrollan su práctica profesional.

Se empleó igualmente una triangulación teórica mediante la contrastación permanente entre las categorías emergentes y los referentes conceptuales abordados en el estudio. Este diálogo entre teoría y datos permitió identificar convergencias, divergencias y nuevas comprensiones del fenómeno, contribuyendo al fortalecimiento de la densidad conceptual de las categorías y de la teoría sustantiva construida.

Criterios de rigurosidad.

Toda investigación cualitativa cuenta con criterios que permiten evaluar su calidad (Liamputtong, 2019). Es así que, con el fin de garantizar la solidez de los hallazgos, se atendieron los criterios señalados por Guba y Lincoln (1998)

Credibilidad.

Este criterio garantiza que las interpretaciones construidas sean coherentes con las experiencias expresadas por los participantes. Para fortalecerla, se emplearon estrategias como la permanencia en el campo, la observación persistente, la comparación constante y la triangulación. Asimismo, los hallazgos fueron socializados con las participantes, permitiendo validar y fortalecer la consistencia de las categorías emergentes y de la teoría sustantiva construida.

Transferibilidad

En lo que respecta al criterio de transferibilidad, este paradigma no persigue la formulación de leyes universales ni generalizaciones estadísticas, sino que busca determinar en qué medida los hallazgos pueden ser aplicables o útiles en contextos y escenarios similares. Para alcanzar este estándar, se recurrió a la técnica de la descripción densa, detallando minuciosamente las particularidades del contexto, las características de los sujetos y las dinámicas de las situaciones estudiadas. Al trascender una exposición superficial de los datos, se dota al documento de una riqueza narrativa y una profundidad analítica que permiten al lector experimentar la sensación de 'estar ahí'. Es precisamente esta exhaustividad en la descripción lo que permite la transferibilidad, proporcionando a otros investigadores los elementos necesarios para evaluar si es posible extrapolar estas comprensiones a sus propias realidades.

Auditabilidad

En cuanto al criterio de auditabilidad, este hace referencia a la consistencia de los datos y a la coherencia general del proceso investigativo. Su propósito central es garantizar que, si un investigador externo o auditor revisara el rastro del estudio, estuviera en plena capacidad de seguir, comprender la lógica metodológica y analítica seguida por el autor. Para salvaguardar este criterio, se cuidó trazar claramente una “pista de auditoría”, documentando y resguardando de forma sistemática los registros de entrevistas, las notas de campo y los esquemas de codificación. En la presente investigación, esta exigencia metodológica se materializa y se hace visible mediante el uso sostenido de diarios de campo, la elaboración de matrices de análisis, mediante el

registro sistemático de las decisiones metodológicas y analíticas adoptadas durante el proceso investigativo; lo que permite evidenciar las decisiones tomadas por el investigador, dotando de transparencia al estudio, permitiendo así que cualquier observador pueda rastrear el camino que llevó desde los datos brutos hasta las conclusiones finales.

Confirmabilidad

En relación con el criterio de confirmabilidad, su propósito central radica en garantizar que las interpretaciones construidas se fundamenten en las experiencias y significados expresados por las participantes, para minimizar la influencia de sesgos o intereses de la investigadora. Para fortalecer este criterio, se incorporaron citas textuales de manera constante, sustentando cada categoría e interpretación en las voces de las entrevistadas. Asimismo, se emplearon memorandos analíticos, triangulación y un ejercicio permanente de reflexividad, mediante la revisión continua de las interpretaciones construidas, para procurar reconocer la influencia de la trayectoria profesional de la investigadora y asegurar que los hallazgos emergieran principalmente de los datos aportados por las participantes.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El presente momento da cuenta del análisis e interpretación de la información recolectada mediante entrevistas en profundidad y observación participante, con el propósito de comprender las experiencias y percepciones de los docentes de educación básica primaria en torno a sus competencias emocionales en el contexto de la Zona Bananera. El proceso analítico se desarrolló conforme a los lineamientos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), mediante la codificación

abierta, axial y selectiva, permitiendo transitar desde los datos empíricos hacia la construcción de una teoría sustantiva fundamentada en las voces de los participantes.

En la codificación abierta, los testimonios y registros de observación fueron fragmentados en unidades de significado para identificar conceptos y expresiones claves o relevantes para el estudio, los cuales fueron codificados mediante etiquetas descriptivas. Posteriormente, durante la codificación axial, se establecieron relaciones dinámicas entre estos códigos, analizando sus propiedades y dimensiones en torno a ejes conceptuales o categorías axiales. Finalmente, mediante la codificación selectiva, se integraron dichas categorías en torno a un eje integrador o categoría central, proceso que permitió la construcción de la teoría sustantiva.

Los resultados de esta sistematización se presentan a continuación mediante matrices de codificación, tablas de reducción de categorías y redes conceptuales que permiten visualizar el tránsito analítico desde los datos iniciales hasta la construcción teórica emergente.

Codificación Abierta

El análisis inició con la codificación abierta, fase en la cual los testimonios obtenidos mediante las entrevistas en profundidad y los registros de observación participante fueron fragmentados en unidades de significado. Este procedimiento permitió identificar incidentes, expresiones, acciones, percepciones y experiencias relevantes asociadas al fenómeno estudiado, asignándoles códigos iniciales. Los resultados de la codificación abierta se presentan a continuación en la tabla número 2. Esta organiza la información en tres columnas de izquierda a derecha: en primer lugar, se identifica al Informante clave; a continuación, se presenta el fragmento de la entrevista donde se extrae la evidencia textual directa; y seguidamente se muestran las unidades de significado, espacio los incidentes, conceptos o palabras de interés.

Tabla 2

Matriz de Codificación Abierta

Informante	Fragmento de la Entrevista	Unidades de significado
Preguntas emergentes. Ronda 1. Desde su experiencia docente: ¿Qué fundamentos sugiere usted para el modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes en relación con sus competencias emocionales?		
IC-LB-01	1.1. "vive con esa incertidumbre de si va a alcanzar a llegar a tiempo… y eso desgasta... uno carga muchas cosas encima —los hijos, las responsabilidades, el colegio—"	1.1.1. Incertidumbre diaria 1.1.2. Agotamiento previo al aula 1.1.3. Sobrecarga de roles
	1.2. "el día de uno es como… como una montaña rusa... No hay una sola emoción fija... ansiedad... alivio... cansancio... frustración... compasión... y por ratos satisfacción."	1.2.1 Inestabilidad emocional diaria 1.2.2 Tránsito rápido entre polos opuestos 1.2.3 Mezcla simultánea de sensaciones.
	Pregunta emergentes. Ronda 2. Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?	
	1.3. "la emoción… para mí eso es… como… como ese 'algo' que se mueve por dentro... una corriente interna… que a veces uno ni sabe de dónde sale, pero lo termina empujando o frenando."	1.3.1 Fuerza interna involuntaria 1.3.2 Motor de acción 1.3.3 Origen inconsciente.
	1.4. "Ese día sentí que mi práctica se volvió emocional, no pedagógica... la emoción me gobernó... aunque la clase no salió como planifiqué, emocionalmente él sí necesitaba un adulto que lo sostuviera."	1.4.1 Desplazamiento de lo académico 1.4.2 Primacía de la contención afectiva 1.4.3 Flexibilidad ante la crisis del estudiante.
	Pregunta emergentes. Ronda 3. Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?	
	1.5. "Sin esas competencias, uno se quiebra en esta profesión... respirar antes de explotar, ponerse en el lugar del pelado." ."	1.5.1 Competencia emocional como mecanismo de defensa 1.5.2 Riesgo inminente de colapso 1.5.3 Autorregulación
	Pregunta emergentes. Ronda 4. Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?	

	1.6. "espacios donde uno pueda hablar de verdad... sin sentir que lo van a juzgar o que eso es debilidad... Cuando uno solo va resolviendo problemas… la emoción se acumula, se estanca." 1.7. "A veces una palabra, un 'profe, lo está haciendo bien', ayuda más que cualquier capacitación. Porque emocionalmente eso levanta... a veces le hace falta escuchar eso."	1.6.1. Necesidad de seguridad 1.6.2. Miedo al juicio institucional 1.6.3. Acumulación por falta de descarga. 1.7.1. Valoración del refuerzo positivo 1.7.2. Validación externa como "combustible" emocional 1.7.3. Carencia habitual de reconocimiento.
	Pregunta emergentes. Ronda 5. Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?	
	1.8. "Mi práctica cambió cuando entendí que la emoción también se regula desde el vínculo afectivo con el estudiante... aunque uno venga mal, hay días en que un niño lo mira y le sonríe... y eso lo recarga a uno	1.8.1. Vínculo alumno-docente como regulador emocional 1.8.2. Reciprocidad afectiva 1.8.3. El estudiante como fuente de energía positiva.
	Pregunta emergentes. Ronda 1. Desde su experiencia docente: ¿Qué fundamentos sugiere usted para el modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes en relación con sus competencias emocionales?	
	2.1. "siempre siento como un… un estrés ahí, como… como un nudo en la barriga... pensando en los niños... y también, pues, pensando en mis cosas… que a veces… me pesan un poquito." 2.2. "La emoción… para mí eso es… como… como un 'remolino'... A veces suave, a veces fuerte. Yo siento que la emoción es lo que se mueve cuando algo le pasa a uno"	2.1.1. Manifestación física del malestar 2.1.2. Fusión de preocupaciones laborales y personales 2.1.3. Sensación de peso constante. 2.2.1. La emoción como fuerza turbulenta e inestable 2.2.2. Carácter reactivo ante eventos externos.
IC-SU-02	**Pregunta emergentes. Ronda 2.** Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?	
	2.3. "Yo convivo mucho con la tristeza... esa me sigue casi todos los días... Otra emoción que tengo mucho es la culpa… sobre todo por mis hijos. Siento que no les doy lo suficiente" 2.4. "sin esas [competencias]… uno no puede... uno se derrumba... Si uno no respira y se calma… uno termina gritando... A mí me ha pasado… y me siento horrible después."	2.3.1. Prevalencia de estados afectivos negativos 2.3.2. Sentimiento de insuficiencia en el rol parental 2.3.3. La culpa como compañera habitual. 2.4.1. Competencia emocional como dique de contención 2.4.2. Miedo al descontrol impulsivo 2.4.3. Arrepentimiento post-reacción.

	Pregunta emergentes. Ronda 3. Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?		
	2.5. "cuando pasan situaciones tan delicadas como las que han pasado con compañeros que han llegado a… a pensar en hacerse daño… eso a uno le mueve todo... uno se ve reflejado"	2.5.1. Impacto profundo de crisis/suicidio de colegas 2.5.2. Identificación con el sufrimiento ajeno 2.5.3. Reconocimiento de la propia fragilidad.	
	2.6. "hace mucha falta un espacio seguro... Donde uno pueda llorar, si toca, sin que le digan que es débil... A veces uno solo necesita que alguien lo escuche… de verdad."	2.6.1. Necesidad urgente de seguridad psicológica 2.6.2. Temor a la estigmatización laboral 2.6.3. Demanda de escucha empática.	
	Pregunta emergentes. Ronda 4. Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?		
	2.7. "A veces uno siente que no sirve para nada, y un comentario bonito... lo levanta a uno cuando la vida lo tiene en el piso."	2.7.1. Baja autoeficacia percibida 2.7.2. Alta dependencia del refuerzo externo para el bienestar 2.7.3. Fragilidad anímica.	
	Pregunta emergentes. Ronda 5. Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?		
	2.8. "Si el ambiente está tenso, uno se pone tenso; si hay apoyo, uno se siente fuerte... el clima del colegio afecta demasiado cómo uno se siente y cómo trabaja."	2.8.1. Permeabilidad emocional ante el entorno 2.8.2. El clima escolar como condicionante directo del desempeño y estado de ánimo.	
IC-DA-03	**Pregunta emergentes. Ronda 1.** Desde su experiencia docente: ¿Qué fundamentos sugiere usted para el modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes en relación con sus competencias emocionales?		
	3.1. "La emoción… para mí eso es… como… un movimiento del alma... Es esa reacción interna que se activa cuando algo nos toca... Es la señal que nos recuerda que estamos vivos, sensibles y en proceso."	3.1.1. Definición trascendental 3.1.2. La emoción como indicador de vitalidad y sensibilidad 3.1.3. Conexión profunda con el "alma".	
	Pregunta emergentes. Ronda 2. Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?		
	3.2. "Me acerqué, me arrodillé a su altura, y le dije: — “Mi amor, no estoy triste… estoy humana.” ... mostrar humanidad no nos hace débiles, sino auténticos."	3.2.1. Ruptura de la verticalidad 3.2.2. Validación de la propia vulnerabilidad ante el alumno 3.2.3. La autenticidad como fortaleza pedagógica.	

	3.3."Las competencias emocionales son esas herramientas internas que nos permiten responder, no solo reaccionar. Es la diferencia entre vivir desde el impulso o vivir desde la conciencia."	3.3.1. Gestión consciente contra el automatismo impulsivo 3.3.2. La competencia como herramienta de libertad interior 3.3.3. Pausa reflexiva.
	3.4. "La autorregulación es lo que me permite no contagiar a los estudiantes de mis tensiones... Regular mi tono, mi respuesta... aun cuando siento cansancio."	3.4.1. Responsabilidad ética de no transferir malestar 3.4.2. Contención personal para proteger el entorno del aula 3.4.3. Blindaje afectivo del estudiante.
	Pregunta emergentes. Ronda 3. Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?	
	3.5. "necesitamos espacios reales de escucha... donde uno pueda hablar de lo que siente sin temor a ser juzgado... Un lugar seguro para decir: “Hoy no puedo con esto.”"	3.5.1. Demanda de seguridad psicológica 3.5.2. Necesidad de verbalizar el límite 3.5.3. Rechazo al juicio punitivo institucional.
	Pregunta emergentes. Ronda 4. Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?	
	3.6. "Víctor Frankl decía que quien tiene un “para qué” soporta cualquier “cómo” ... el sentido es el ancla que evita que uno se pierda... en medio de la turbulencia."	3.6.1. El propósito como factor de resiliencia 3.6.2. El sentido como mecanismo de anclaje en la crisis 3.6.3. Visión existencial de la docencia.
	Pregunta emergentes. Ronda 5. Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?	
	3.7. "el estudio de la biblia, orar y conectarse con dios…él es nuestro mayor refugio, nuestro coaching emocional y nuestra esperanza."	3.7.1. La fe como recurso de afrontamiento primario 3.7.2. Espiritualidad equiparada a soporte técnico 3.7.3. Fuente externa de fortaleza.
	3.8. "este año nos lo ha gritado: los docentes también necesitan ser sostenidos... No siempre se nos pregunta cómo estamos... gracias por querer construir algo que nos cuide."	3.8.1. Clamor por el cuidado del cuidador 3.8.2. Reconocimiento de la fragilidad colectiva 3.8.3. Valoración de la investigación como acto de validación.
IC-MB-04	**Pregunta emergentes. Ronda 1.** Desde su experiencia docente: ¿Qué fundamentos sugiere usted para el modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes en relación con sus competencias emocionales?	
	3.1. "el día de uno es como… como una montaña rusa, ¿sí? No hay una sola emoción fija... ansiedad... alivio... cansancio... frustración... compasión... y por ratos satisfacción."	4.1.1. Variabilidad extrema de estados afectivos 4.1.2. Coexistencia de polos opuestos en la misma jornada. 4.2.1. Metáfora de la emoción como fuerza eléctrica

	3.2. "Yo diría que la emoción es… mmm… energía pura… como electricidad… a veces te prende y te mueve… y otras veces te electrocuta."	4.2.2. Dualidad funcional: motor de acción contra daño destructivo
	Pregunta emergentes. Ronda 2. Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?	
	4.3. "cuando veo que un niño no tiene para comer… o cuando veo que los papás no aparecen… eso me da rabia… impotencia… Uno quiere hacer más, pero tiene las manos atadas."	4.3.1. Reacción emocional ante la vulnerabilidad social 4.3.2. Sentimiento de ineficacia profesional impuesto por el contexto.
	4.4. "Competencias emocionales… para mí eso es tener “cuero duro” pero corazón blandito… aguantar el golpe sin volverse insensible."	4.4.1. Definición coloquial de resiliencia 4.4.2. Necesidad de blindaje manteniendo la empatía
	Pregunta emergentes. Ronda 3. Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?	
	4.5. "Saber que uno no puede salvar a todo el mundo… eso me costó lágrimas aprenderlo… aceptar que uno llega hasta donde puede y no más allá."	4.5.1. Renuncia a la fantasía de rescate 4.5.2. Establecimiento doloroso de límites profesionales 4.5.3. Aceptación de la realidad.
	4.6. "Espacios donde uno pueda hablar sin sentir que lo van a criticar… eso hace falta. Apoyo psicológico docente… no cuando ya estamos destruidos… sino antes."	4.6.1. Crítica a la intervención tardía 4.6.2. Demanda de prevención en salud mental 4.6.3. Necesidad de seguridad psicológica sin juicio.
	Pregunta emergentes. Ronda 4. Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?	
	4.7. "trabajar el ambiente laboral… porque el chisme y los malos entendidos destruyen equipos… y yo odio eso… lo digo sin pena."	4.7.1. Impacto destructivo de las dinámicas relacionales tóxicas 4.7.2. Erosión del trabajo en equipo por el clima negativo.
	Pregunta emergentes. Ronda 5. Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?	
	4.8. "saber reírse… yo siempre digo que si uno pierde el humor… perdió medio camino."	4.8.1. El humor como estrategia de afrontamiento 4.8.2. Mecanismo para descomprimir la tensión diaria.
IC-MT-05	**Pregunta emergentes. Ronda 1.** Desde su experiencia docente: ¿Qué fundamentos sugiere usted para el modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes en relación con sus competencias emocionales?	

a. "hay días que uno abre los ojos y como que el silencio de la casa le recuerda a uno cosas… tú sabes… lo de mi esposo… eso todavía pega… hay mañanas que uno se queda mirando el techo pensando "¿Cómo llegué hasta aquí?""	i. Persistencia del duelo personal en la rutina diaria ii. Cuestionamiento existencial matutino iii. Peso del silencio y la soledad.
Pregunta emergentes. Ronda 2. Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?	
b. "a veces yo pienso: "ellos ni saben que a uno lo están salvando sin darse cuenta" ... un abrazo de ellos… y uno dice "ya, valió la pena venir"."	5.2.1. Inversión del rol de cuidado 5.2.2. El estudiante como fuente de sanación emocional para el docente
c. "Yo siento que las emociones son… como el idioma del alma… cuando uno no habla, ellas hablan por uno... Las emociones son traicioneras... llegan sin avisar."	5.2.3. Reciprocidad afectiva inconsciente. 5.3.1. Carácter involuntario e incontrolable de la emoción 5.3.2 Expresión no verbal inevitable 5.3.3 Conexión espiritual
Pregunta emergentes. Ronda 3. Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?	
5.4. "Espacios para hablar… de verdad hablar… no reuniones formales… sino espacios donde uno pueda decir "no estoy bien" ... para prevenir… no solo para apagar incendios."	5.4.1. Crítica a la formalidad institucional 5.4.2. Necesidad de verbalizar el malestar sin consecuencias 5.4.3. Demanda de un enfoque preventivo y no reactivo.
5.5. "a veces uno se acostumbra a sostener a todo el mundo… y nadie lo sostiene a uno... Si esto sirve para que el colegio sea más humano… ya valió la pena."	5.5.1. Soledad del rol de soporte 5.5.2. Deseo de transformación humanista de la institución. 5.5.3. Asimetría del cuidado
Pregunta emergentes. Ronda 4. Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?	
5.3. "Un niño me dijo: "Profe, usted ya no sonríe igual" ... ahí entendí que las emociones no dañan la pedagogía… la vuelven real."	5.3.1. Transparencia del estado anímico ante los alumnos 5.3.2. Imposibilidad de ocultar el dolor 5.3.3. La vulnerabilidad como validación de la realidad pedagógica.
Pregunta emergentes. Ronda 5. Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?	

	5.6. "saber reír… yo lo digo en serio… reír también es resistencia emocional... la gente cree que yo me río por loca… pero es porque la risa me salva."	5.6.1. El humor como estrategia de supervivencia profunda 5.6.2. Mecanismo de defensa ante la adversidad 5.6.3. Resiliencia activa a través de la risa.

Nota. Presenta las unidades de significado identificadas a partir del análisis de las entrevistas, constituyendo el primer nivel de organización de la información. Elaboración propia.

De modo que, en este primer nivel de codificación abierta, a partir de las transcripciones de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes participantes, (identificados mediante códigos alfanuméricos para garantizar su anonimato), se seleccionaron los fragmentos narrativos más significativos. Posteriormente, a través de un examen minucioso, estos fragmentos fueron desglosados en unidades de significado, permitiendo identificar y nombrar conceptos iniciales de manera inductiva. Así se derivaron aproximadamente 109 códigos iniciales a partir de los datos crudos. Entre los contenidos, destacaron de manera recurrente, tópicos como: "incertidumbre diaria", el "agotamiento", "descontrol impulsivo", la "necesidad de límite", “la protección del docente”, la relación con el estudiante”. A continuación, se presenta la tabla 3 con los 109 que emergieron del proceso de Codificación Abierta.

Tabla 3

Lista de códigos abiertos

N°	Código
1	Incertidumbre diaria
2	Agotamiento previo al aula
3	Sobrecarga de roles
4	Inestabilidad emocional diaria
5	Tránsito rápido entre polos opuestos
6	Mezcla simultánea de sensaciones.
7	Fuerza interna involuntaria
8	Motor de acción
9	Origen inconsciente
10	Desplazamiento de lo académico
11	Contención afectiva
12	Flexibilidad ante la crisis del estudiante.
13	Competencia emocional como mecanismo de defensa
14	Riesgo inminente de colapso
15	Autorregulación como supervivencia.
16	Necesidad de seguridad
17	Miedo al juicio institucional
18	Acumulación tóxica por falta de descarga.
19	Valoración del refuerzo positivo
20	Validación externa como "combustible" emocional
21	Carencia habitual de reconocimiento.
22	Vínculo alumno-docente como regulador emocional
23	Reciprocidad afectiva
24	El estudiante como fuente de energía positiva.

25	Manifestación física del malestar
26	Fusión de preocupaciones laborales y personales
27	Sensación de peso constante.
28	Definición de la emoción como fuerza turbulenta e inestable
29	Carácter reactivo ante eventos externos.
30	Prevalencia de estados afectivos negativos
31	Sentimiento de insuficiencia en el rol parental
32	La culpa como compañera habitual.
33	Competencia emocional como dique de contención
34	Miedo al descontrol impulsivo
35	Arrepentimiento post-reacción.
36	Impacto profundo de crisis/suicidio de colegas
37	Identificación con el sufrimiento ajeno
38	Reconocimiento de la propia fragilidad.
39	Necesidad urgente de seguridad psicológica
40	Temor a la estigmatización laboral
41	Demanda de escucha empática.
42	Baja autoeficacia percibida
43	Alta dependencia del refuerzo externo para el bienestar
44	Fragilidad anímica.
45	Permeabilidad emocional ante el entorno
46	El clima escolar como condicionante directo del desempeño y estado de ánimo.
47	Definición trascendental
48	La emoción como indicador de vitalidad y sensibilidad
49	Conexión profunda con el "alma".
50	Ruptura de la verticalidad
51	Validación de la propia vulnerabilidad ante el alumno
52	La autenticidad como fortaleza pedagógica.
53	Gestión consciente contra el automatismo impulsivo
54	La competencia como herramienta de libertad interior
55	Pausa reflexiva.
56	Responsabilidad ética de no transferir malestar
57	Contención personal para proteger el entorno del aula
58	Blindaje afectivo del estudiante.
59	Demanda de seguridad psicológica
60	Necesidad de verbalizar el límite
61	Rechazo al juicio punitivo institucional.
62	El propósito como factor de resiliencia
63	El sentido como mecanismo de anclaje en la crisis
64	Visión existencial de la docencia.
65	La fe como recurso de afrontamiento primario
66	Espiritualidad equiparada a soporte técnico
67	Fuente externa de fortaleza.
68	Clamor por el cuidado del cuidador
69	Reconocimiento de la fragilidad colectiva
70	Valoración de la investigación como acto de validación.
71	Variabilidad extrema de estados afectivos

72	Coexistencia de polos opuestos en la misma jornada.
73	Metáfora de la emoción como fuerza eléctrica
74	Dualidad funcional: motor de acción contra daño destructivo
75	Reacción emocional ante la vulnerabilidad social
76	Sentimiento de ineficacia profesional impuesto por el contexto.
77	Definición coloquial de resiliencia
78	Necesidad de blindaje manteniendo la empatía
79	Renuncia a la fantasía de rescate
80	Establecimiento doloroso de límites profesionales
81	Aceptación de la realidad.
82	Crítica a la intervención tardía
83	Demanda de prevención en salud mental
84	Necesidad de seguridad psicológica sin juicio.
85	Impacto destructivo de las dinámicas relacionales tóxicas
86	Erosión del trabajo en equipo por el clima negativo.
87	El humor como estrategia de afrontamiento
88	Mecanismo para descomprimir la tensión diaria.
89	Persistencia del duelo personal en la rutina diaria
90	Cuestionamiento existencial matutino
91	Peso del silencio y la soledad.
92	Inversión del rol de cuidado
93	El estudiante como fuente de sanación emocional para el docente
94	Reciprocidad afectiva inconsciente.
95	Carácter involuntario e incontrolable de la emoción
96	Expresión no verbal inevitable
97	Conexión espiritual
98	Crítica a la formalidad institucional
99	Necesidad de verbalizar el malestar sin consecuencias
100	Demanda de un enfoque preventivo y no reactivo.
101	Soledad del rol de soporte
102	Deseo de transformación humanista de la institución.
103	Asimetría del cuidado
104	Transparencia del estado anímico ante los alumnos
105	Imposibilidad de ocultar el dolor
106	La vulnerabilidad como validación de la realidad pedagógica.
107	El humor como estrategia de supervivencia profunda
108	Mecanismo de defensa ante la adversidad
109	Resiliencia activa a través de la risa.

Nota. Contiene los códigos iniciales obtenidos del análisis de las unidades de significado, los cuales sirvieran como base para el proceso de agrupación conceptual. Elaboración propia.

Codificación Axial

Siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), la codificación axial constituyó la segunda fase del proceso analítico, orientada a establecer las relaciones entre los conceptos emergentes durante la codificación abierta. Mediante el método de

comparación constante fue posible identificar propiedades, dimensiones y vínculos entre las distintas agrupaciones conceptuales, permitiendo avanzar desde la fragmentación inicial de los datos hacia estructuras explicativas de mayor nivel de abstracción. Esta fase representó el tránsito entre la descripción de las experiencias de los participantes y la comprensión de los procesos que configuran el fenómeno estudiado.

Como parte de este proceso, los memorandos analíticos desempeñaron un papel fundamental al registrar las reflexiones, hipótesis emergentes, conexiones conceptuales y decisiones interpretativas que orientaron la construcción progresiva de las categorías. Más que simples notas de campo, constituyeron un registro de ideas, comprensiones, conclusiones en constante evolución. La Tabla 3 presenta una muestra representativa de estos memorandos, donde se aprecia el fragmento de la entrevista, los códigos iniciales asociados y la reflexión “en proceso” generada a partir de estos.

Tabla 4

Memorandos analíticos

Testimonio del Informante (Fragmento)	Códigos iniciales	Memorando
IC-LB-01: «...vive con esa incertidumbre de si va a alcanzar a llegar a tiempo… y eso desgasta... uno carga muchas cosas encima —los hijos, las responsabilidades, el colegio—»	1: Incertidumbre diaria; 3: Sobrecarga de roles; 26: Fusión de preocupaciones laborales y personales; 27: Sensación de peso constante.	La acumulación de tensiones previas al ingreso al aula (logística de transporte, incertidumbre geográfica rural y roles familiares) afecta al docente, lo agota y compromete emociones de malestar, además las acumula. El contexto socio-espacial de la Zona Bananera opera como un amplificador del cansancio acumulativo, estrés crónico, el cual no surge únicamente del trabajo en el acto pedagógico, sino de la fricción diaria entre las carencias del entorno y la sobrecarga.
IC-LB-01: «...el día de uno es como… como una montaña rusa... No hay una sola emoción fija... ansiedad... alivio... cansancio... frustración... compasión... y por ratos satisfacción.»	71: Variabilidad extrema de estados afectivos; 72: Coexistencia de polos opuestos en la misma jornada; 73: Metáfora de la emoción como fuerza eléctrica.	*Esto sugiere inestabilidad y variabilidad afectiva* en la jornada laboral. La convivencia simultánea de polos opuestos (ej. frustración vs. satisfacción) en un mismo bloque de tiempo exige lo que llamare un “esfuerzo metabólico-emocional” extenuante para el docente. La "montaña rusa" es un código vivo, bastante ilustrativo, que denota cambios súbitos de ánimo o emociones por tanto. En esta línea, se observa la necesidad

		de generar períodos o tránsitos de estabilidad (cómo parar esa montaña rusa)
IC-LB-01 / IC-SU-02: «...la emoción… para mí eso es… como… como ese 'algo' que se mueve por dentro... una corriente interna… que a veces uno ni sabe de dónde sale, pero lo termina empujando o frenando.»	8: Motor de acción; 9: Origen inconsciente; 95: Carácter involuntario e incontrolable de la emoción.	Las expresiones verbales de los participantes me permiten apreciar la emoción desde su naturaleza visceral, involuntaria e impetuosa. Los informantes recurren a metáforas dinámicas ("corriente interna", "remolino") para describir cómo el estado afectivo mueve, agita la conducta, muchas veces eludiendo el filtro de la racionalidad.
IC-SU-02: «...siempre siento como un… un estrés ahí, como… como un nudo en la barriga... pensando en los niños... y también, pues, pensando en mis cosas… que a veces… me pesan un poquito.»	25: Manifestación física del malestar; 26: Fusión de preocupaciones laborales y personales; 27: Sensación de peso constante.	El discurso del sujeto revela una permeabilidad en los límites identitarios del educador. La preocupación empática ante las necesidades del alumnado no logra diferenciarse de las vivencias personales, generando una amalgama que se manifiesta a través de síntomas somáticos (referenciados como "nudo en la barriga"). Bajo esta lógica, la corporalidad se constituye en un indicador del desbordamiento emocional, evidenciando una dificultad en la gestión de las tensiones propias del ejercicio pedagógico. Y sí a esto se suman las otras dinámicas que voy registrando…
IC-SU-02: «...cuando pasan situaciones tan delicadas como las que han pasado con compañeros que han llegado a… a pensar en hacerse daño… eso a uno le mueve todo... uno se ve reflejado»	36: Impacto profundo de crisis/suicidio de colegas; 37: Identificación con el sufrimiento ajeno; 38: Reconocimiento de la propia fragilidad.	El testimonio expone cómo el sufrimiento extremo del par derriba las fronteras entre la vivencia laboral y la personal. La expresión “uno se ve reflejado” evidencia una identificación donde el docente, al presenciar el colapso de un colega en condiciones de vulnerabilidad, se implica emocionalmente aun cuando es ajena. Este proceso traslada la crisis del entorno externo hacia la vivencia personal, transformando el hecho ajeno en una carga emocional: “a uno le mueve todo”.
IC-DA-03: «...me acerqué, me arrodillé a su altura, y le dije: — “Mi amor, no estoy triste… estoy humana.” ... mostrar humanidad no nos hace débiles, sino auténticos.»	50: Ruptura de la verticalidad; 51: Validación de la propia vulnerabilidad ante el alumno; 52: La autenticidad como fortaleza pedagógica; 106: La vulnerabilidad como validación de la realidad pedagógica.	El testimonio describe un momento clave donde la docente abandona la posición de autoridad jerárquica para establecer un vínculo horizontal con el estudiante. Al validar su propia vulnerabilidad, la docente resignifica el aula, transformándola de un espacio de instrucción unidireccional a un encuentro humano y auténtico. Esta actitud se convierte en una estrategia pedagógica de alto valor: al eliminar la necesidad de camuflar sus emociones, la docente reduce la tensión en el aula y genera un

		clima de confianza que favorece el aprendizaje, demostrando que la autenticidad no es una debilidad, sino una herramienta fundamental para conectar con la realidad del alumno.
IC-DA-03: «Las competencias emocionales son esas herramientas internas que nos permiten responder, no solo reaccionar. Es la diferencia entre vivir desde el impulso o vivir desde la conciencia.»	13: Competencia emocional como mecanismo de defensa; 15: Autorregulación como supervivencia; 53: Gestión consciente contra el automatismo impulsivo; 54: La competencia como herramienta de libertad interior.	El informante establece una diferenciación clave en la práctica educativa al contraponer el «vivir desde el impulso» frente al «vivir desde la conciencia». Esta distinción marca el tránsito de una conducta reactiva, dominada por la inmediatez del entorno, hacia una respuesta deliberada. Así, la docente logra esa pausa necesaria para transformar el automatismo en una decisión consciente (y así se baja de la montaña rusa o la detiene).
IC-DA-03: «...el estudio de la biblia, orar y conectarse con dios…él es nuestro mayor refugio, nuestro coaching emocional y nuestra esperanza.»	65: La fe como recurso de afrontamiento primario; 66: Espiritualidad equiparada a soporte técnico; 67: Fuente externa de fortaleza; 97: Conexión espiritual.	El discurso del informante identifica creencias y prácticas como el estudio de textos religiosos, la oración, la fé como estrategias de autorregulación ante la complejidad del entorno escolar. Sobre este punto, dado que estas prácticas reflejan creencias espirituales, consulte, entre otros, a Peri (2020), quien define la espiritualidad como la cualidad del ser que se estudia a sí mismo a través del uso de la consciencia. Por tanto, en este contexto actúan como un mecanismo de soporte que el docente emplea para gestionar la carga emocional del ejercicio profesional. Aunado a ello, al denominar a este apoyo bajo una figura como «coaching emocional», el informante refleja ese darse cuenta o conciencia de referentes, acciones que le brinden contención y claridad en su labor. Por lo tanto, este componente espiritual no se analiza en su dimensión dogmática, sino como una herramienta que contribuye a la estabilidad del sujeto y a la de su desempeño docente frente a condiciones adversas.
IC-MB-04 / IC-MT-05: «...saber reírse… yo siempre digo que si uno pierde el humor… perdió medio camino... reír también es resistencia emocional... la risa me salva.»	87: El humor como estrategia de afrontamiento; 88: Mecanismo para descomprimir la tensión diaria; 107: El humor como estrategia de supervivencia profunda; 109: Resiliencia activa a través de la risa.	El humor y la risa aparecen como estrategias activas para “manejar” las exigencias, un forma de resistencia frente a la opresión del contexto. No se reduce a una simple distracción; funciona como un catalizador que permite a los docentes relativizar la crudeza de las realidades que atienden, liberando de forma saludable las catexis de rabia e impotencia acumuladas ante las carencias del sistema.

IC-MT-05: «...a veces yo pienso: “ellos ni saben que a uno lo están salvando sin darse cuenta” ... un abrazo de ellos… y uno dice “ya, valió la pena venir”.»	23: Reciprocidad afectiva; 24: El estudiante como fuente de energía positiva; 93: El estudiante como fuente de sanación emocional para el docente; 94: Reciprocidad afectiva inconsciente.	Se suele pensar o creer que el soporte emocional va del docente hacia el estudiante; sin embargo, los datos evidencian que el afecto genuino y la inocencia de los niños actúan como agentes de sanación y recarga energética para el maestro («lo están salvando»). Este tipo de interacciones brindan un aporte, refuerzo, emocional positivo, como un motor de nutrición emocional.
IC-SU-02 / IC-MB-04 / IC-DA-03: «...hace mucha falta un espacio seguro... Donde uno pueda llorar, si toca, sin que le digan que es débil... Donde uno pueda hablar de lo que siente sin temor a ser juzgado...»	39: Necesidad urgente de seguridad psicológica; 61: Rechazo al juicio punitivo institucional; 84: Necesidad de seguridad psicológica sin juicio; 99: Necesidad de verbalizar el malestar sin consecuencias.	El discurso señala la ausencia de entornos que permitan la gestión del malestar profesional. La demanda de «espacios seguros» evidencia la necesidad de contar con ámbitos (tanto físicos como simbólicos) donde la expresión de la vulnerabilidad no sea interpretada como falta de competencia. En este sentido, la resistencia de los docentes hacia una posible estigmatización indica que el modelo de gestión actual suele priorizar una imagen de fortaleza profesional que desatiende la salud emocional. Esto sugiere la importancia de transitar desde una cultura centrada en el juicio punitivo de las emociones tensiones que surgen en los espacios educativos hacia una que valide el diálogo abierto sobre las tensiones propias del ejercicio docente.
IC-MT-05: «...a veces uno se acostumbra a sostener a todo el mundo… y nadie lo sostiene a uno... Si esto sirve para que el colegio sea más humano… ya valió la pena.»	68: Clamor por el cuidado del cuidador; 69: Reconocimiento de la fragilidad colectiva; 101: Soledad del rol de soporte; 103: Asimetría del cuidado.	El testimonio expone una contradicción fundamental en la dinámica escolar: la función del docente como soporte de la comunidad educativa frente a la ausencia de redes que sostengan su propia labor. El informante describe una **asimetría en la gestión del cuidado**, donde el educador asume la contención emocional de estudiantes y entorno, pero carece de apoyos institucionales para su propia estabilidad. La demanda de una escuela «más humana» se interpreta aquí no solo como un deseo ético, sino como una necesidad pedagógica; el análisis sugiere que, para garantizar la calidad del proceso educativo, es imprescindible equilibrar la responsabilidad del cuidado, integrando el bienestar del docente como una condición necesaria para el ejercicio de su función.

IC-MT-05 «...a veces uno se acostumbra a sostener a todo el mundo… y nadie lo sostiene a uno... Si esto sirve para que el colegio sea más humano… ya valió la pena.» IC-MT-05 «Espacios para hablar… de verdad hablar… no reuniones formales… sino espacios donde uno pueda decir “no estoy bien” ... para prevenir… no solo para apagar incendios.»	68: Clamor por el cuidado del cuidador; 69: Reconocimiento de la fragilidad colectiva; 101: Soledad del rol de soporte; 103: Asimetría del cuidado.	El relato muestra una clara diferencia entre el rol que el docente debe cumplir (ser el soporte de sus alumnos y del colegio) y la realidad de su propia experiencia, marcada por la soledad profesional. El informante describe cómo el docente se dedica a atender las crisis de los demás, pero carece de un respaldo real para sí mismo. Al pedir espacios para «hablar de verdad», el docente no está buscando reuniones formales, sino ámbitos de confianza donde pueda expresar su malestar antes de que este se convierta en una crisis mayor. Este clamor subraya que una escuela más humana requiere, necesariamente, atender la salud emocional de quienes la sostienen día a día.
IC-DA-03 «...necesitamos espacios reales de escucha... donde uno pueda hablar de lo que siente sin temor a ser juzgado... Un lugar seguro para decir: “Hoy no puedo con esto.”» IC-SU-02: «...hace mucha falta un espacio seguro... Donde uno pueda llorar, si toca, sin que le digan que es débil... A veces uno solo necesita que alguien lo escuche… de verdad.»	39: Necesidad urgente de seguridad psicológica; 41: Demanda de escucha empática; 83: Demanda de prevención en salud mental; 100: Demanda de un enfoque preventivo y no reactivo.	Aquí emerge una paradoja estructural: el docente actúa como contenedor y soporte del estudiante en crisis, pero institucionalmente se encuentra desamparado y en soledad profesional. El cuidado tiene una sola dirección. Surge entonces una interrogante clave: ¿Cómo afecta esta "soledad institucional" la estabilidad del docente y, por ende, su práctica pedagógica cotidiana? La exigencia de estos espacios no es un mero desahogo, sino una demanda por condiciones laborales que sostengan al educador. Resulta imperativo rastrear en el proceso de codificación si esta demanda de "escucha libre de juicio" se repite en otros informantes, para consolidarla como una subcategoría emergente vinculada al desgaste profesional o a las estrategias de resistencia docente.

Nota. Registro de las reflexiones que orientaron el proceso de codificación axial durante. Elaboración propia.

Es así que, las reflexiones derivadas de los memorandos posibilitaron identificar similitudes, diferencias, propiedades y dimensiones compartidas entre las unidades de significado, trascendiendo la descripción inicial de los datos iniciales, concretos para reconocer patrones recurrentes y relaciones entre ellos. Este ejercicio constituyó el fundamento analítico para la reorganización progresiva de la información durante la codificación axial.

La agrupación de las unidades de significado no respondió a una clasificación arbitraria. En este proceso se emplearon criterios semánticos, experienciales, funcionales, relacionales y conceptuales, los cuales permitieron integrar unidades con características comunes, generando categorías las cuales evolucionaron gracias a la comparación constante.

La Tabla 5 presenta muestra los criterios utilizados para la agrupación de las unidades de significado, evidenciando el tránsito sistemático desde los hallazgos obtenidos en la codificación abierta hacia las agrupaciones conceptuales que posteriormente sustentaron la construcción de las categorías axiales.

Tabla 5

Criterios analíticos para la agrupación de las unidades de significado durante la codificación axial

Unidades de significado iniciales	Criterio de agrupación	Agrupación	Agrupación conceptual
Incertidumbre diaria, agotamiento previo al aula, sobrecarga de roles	**Semántico:** Las unidades expresan manifestaciones equivalentes del desgaste asociado al ejercicio docente.	Cansancio asociado al contexto laboral	Desgaste por contexto y sobrecarga de roles
Inestabilidad emocional diaria, tránsito entre emociones opuestas, mezcla simultánea de emociones	**Experiencial:** Las unidades describen una misma vivencia caracterizada por la fluctuación emocional cotidiana.	Variabilidad emocional	Ambivalencia emocional docente
Fuerza interna involuntaria, motor de acción, origen inconsciente	**Conceptual:** Las unidades explican la naturaleza y el origen de la emoción como fuerza movilizadora.	Emoción como impulso interno	Naturaleza de la emoción
Manifestación física del malestar, peso constante, preocupación permanente	**Semántico:** Las unidades representan distintas expresiones corporales del malestar emocional.	Expresiones físicas del estrés	Somatización emocional
Tristeza frecuente, culpa parental, sensación de insuficiencia	**Experiencial:** Las unidades reflejan una experiencia compartida de afectación emocional.	Estados emocionales displacenteros	Vulnerabilidad emocional docente
Miedo al descontrol, necesidad de respirar antes de reaccionar, arrepentimiento posterior	**Funcional:** Las unidades cumplen la función de contener y regular la respuesta emocional frente a situaciones de tensión.	Control de impulsos	Autorregulación emocional
Necesidad de seguridad psicológica, temor al juicio, necesidad de hablar	**Funcional:** Las unidades buscan generar condiciones que favorezcan la expresión emocional y el cuidado.	Búsqueda de espacios seguros	Espacios institucionales de cuidado

Validación externa, reconocimiento, refuerzo positivo	**Funcional:** Las unidades favorecen el fortalecimiento emocional mediante procesos de reconocimiento.	Necesidad de reconocimiento	Reconocimiento y valoración docente
Clima escolar, apoyo institucional, relaciones laborales	**Relacional:** Las unidades describen la influencia del contexto institucional sobre la experiencia emocional docente.	Influencia del entorno institucional	Clima emocional institucional
Resonancia ante crisis de colegas, identificación con el sufrimiento ajeno	**Relacional:** Las unidades expresan procesos de interacción y contagio emocional entre docentes.	Impacto emocional compartido	Vulnerabilidad colectiva
Humanización de la práctica, autenticidad, mostrar vulnerabilidad	**Conceptual:** Las unidades aportan a la comprensión de una concepción humanizada del ejercicio docente.	Docencia desde la humanidad	Humanización pedagógica
Contención afectiva, sostén emocional del estudiante	**Funcional:** Las unidades cumplen la función de brindar apoyo emocional durante la práctica pedagógica.	Pedagogía centrada en el cuidado	Pedagogía de la contención
Vínculo afectivo docente-estudiante, reciprocidad emocional	**Relacional:** Las unidades representan relaciones de apoyo y reciprocidad entre docente y estudiante.	Relación afectiva significativa	Vínculo protector
Responsabilidad de no transferir malestar al aula	**Funcional:** Las unidades orientan la regulación emocional para proteger al estudiante.	Protección emocional del estudiante	Ética emocional docente
Sentido de propósito, vocación, trascendencia	**Conceptual:** Las unidades explican el significado que sostiene el ejercicio profesional.	Propósito existencial	Sentido y resiliencia
Fe, espiritualidad, oración	**Funcional:** Las unidades operan como recursos de afrontamiento y sostenimiento emocional.	Recursos espirituales de afrontamiento	Espiritualidad como soporte emocional
Humor, risa, alivio emocional	**Funcional:** Las unidades favorecen la regulación emocional mediante estrategias adaptativas.	Estrategias positivas de afrontamiento	Humor resiliente
Límites profesionales, aceptación de no poder salvar a todos	**Funcional:** Las unidades permiten preservar el equilibrio emocional mediante la delimitación del rol profesional.	Reconocimiento de límites	Autoprotección emocional
Necesidad de apoyo psicológico preventivo	**Funcional:** Las unidades buscan prevenir el desgaste y fortalecer el bienestar emocional.	Prevención del desgaste	Cuidado institucional preventivo
Chismes, conflictos, deterioro de relaciones	**Relacional:** Las unidades describen interacciones que	Relaciones laborales negativas	Toxicidad relacional

	deterioran el clima emocional institucional.		
Soledad del cuidador, necesidad de ser sostenido	**Experiencial:** Las unidades expresan una experiencia compartida de desgaste derivada del rol de ayuda.	Cansancio del rol de ayuda	El cuidador descuidado
Estudiante como fuente de bienestar y esperanza	**Relacional:** Las unidades muestran la influencia recíproca del vínculo pedagógico sobre el bienestar docente.	Retroalimentación emocional positiva	El estudiante como factor protector
Duelo, pérdidas personales, dolor persistente	**Experiencial:** Las unidades describen experiencias vitales que inciden directamente en la emocionalidad docente.	Impacto de experiencias personales	Duelo y afectividad docente
Emoción como lenguaje del alma, energía, turbulencia, movimiento interno	**Conceptual:** Las unidades construyen el significado ontológico atribuido a la emoción.	Construcciones subjetivas sobre la emoción	Significados atribuidos a la emoción

Nota. Presenta la agrupación de los 109 códigos iniciales mediante criterios semánticos, experienciales, funcionales, relacionales y conceptuales, dando origen a 24 agrupaciones conceptuales. Elaboración propia.

Una vez establecidas las agrupaciones conceptuales, el análisis continuó evolucionando mediante un nuevo ejercicio de integración con mayor abstracción, orientado a establecer las relaciones existentes entre ellas a través del método de comparación constante. La Tabla 6 presenta la matriz de codificación axial resultante.

Tabla 6

Matriz de codificación axial a partir de la integración de agrupaciones conceptuales mediante criterios analíticos.

Agrupaciones conceptuales vinculadas bajo criterios analíticos	Axial	Conceptualización
Conceptual: Naturaleza de la emoción; Significados atribuidos a la emoción. **Semántico:** Somatización emocional. **Experiencial:** Vulnerabilidad emocional docente. **Funcional:** Autorregulación emocional.	**Autoconciencia Emocional Docente**	La conciencia emocional docente constituye la capacidad de comprender las emociones como una dimensión inherente de la existencia humana que participa activamente en la configuración de la experiencia personal y profesional del educador. A través de ella, el docente reconoce, interpreta y resignifica sus vivencias, orientando sus decisiones, comportamientos y formas de afrontamiento frente a las exigencias y desafíos de la práctica educativa.
Criterio semántico: Desgaste por contexto y sobrecarga de roles. **Criterio experiencial:** Ambivalencia emocional docente. **Criterio funcional:** Espacios institucionales de cuidado; Reconocimiento y valoración docente. **Criterio relacional:** Clima emocional institucional; Vulnerabilidad colectiva.	**Procesos de Movilización Emocional**	Los procesos de movilización emocional corresponden al conjunto de dinámicas internas y relacionales mediante las cuales las emociones orientan, impulsan, condicionan o transforman las acciones del docente en su cotidianidad laboral. Esta categoría da cuenta de la forma en que los educadores experimentan y canalizan emociones que influyen directamente en su desempeño, en la toma de decisiones y en la interacción con estudiantes, familias y compañeros de trabajo. Desde la perspectiva emergente, las emociones no permanecen estáticas, sino que actúan como fuerzas dinámicas que movilizan comportamientos, significados y formas de afrontar la realidad escolar.
Criterio conceptual: Sentido y resiliencia. **Criterio funcional:** Espiritualidad como soporte emocional; Humor resiliente; Autoprotección emocional; Cuidado institucional preventivo.	**Triada Protectora**	Los factores protectores socioemocionales hacen referencia al conjunto de recursos personales, relacionales y contextuales que contribuyen a preservar el equilibrio emocional de los docentes frente a las demandas y tensiones inherentes a su ejercicio profesional. Dentro de esta categoría se integran elementos como: El humor; la fe y las “fronteras” emocionales; este sistema estratégico permite al docente logra sostenerse y continuar en su labor en medio de las exigencias afectivas del contexto educativo. El humor actúa como un mecanismo de alivio que permite

		resignificar las tensiones cotidianas; la fe, como un soporte de sentido y esperanza que fortalece la permanencia; y las fronteras emocionales, como la capacidad de establecer límites conscientes frente a aquello que puede afectar su bienestar. Estos factores funcionan como mecanismos de contención emocional que favorecen la adaptación, la resiliencia y la permanencia del bienestar docente en escenarios de adversidad.
Criterio conceptual: Humanización pedagógica. **Criterio funcional:** Pedagogía de la contención; Ética emocional docente. **Criterio relacional:** Vínculo protector; El estudiante como factor protector.	**Activadores Emocionales del Desempeño Docente**	Este axial se configura como el momento de activación interna en el que el docente, más allá del desgaste acumulado, enciende su disposición afectiva para el encuentro pedagógico. Este proceso no ocurre de manera automática, sino que emerge del vínculo significativo con los estudiantes, los pares y el sentido profundo de su vocación, funcionando como una chispa que transforma la rutina en presencia genuina. En este sentido, la activación emocional representa el tránsito de un estado de cansancio a una actitud de entrega consciente.
Criterio experiencial: Duelo y afectividad docente; El cuidador descuidado. **Criterio relacional:** Toxicidad relacional. **Criterio semántico:** Desgaste por contexto y sobrecarga de roles (como condición acumulativa que incide transversalmente en el deterioro emocional).	**Factores de Desgaste Emocional Docente**	Los factores de desgaste emocional docente se definen como aquellas condiciones y experiencias acumulativas que debilitan progresivamente el bienestar emocional del educador, derivadas de la interacción constante entre las demandas de la práctica pedagógica, las responsabilidades de cuidado hacia otros y la insuficiencia de recursos personales o institucionales para su recuperación emocional. configurando así una paradoja estructural: quienes están llamados a cuidar, no son cuidados.

Nota. Integra las agrupaciones conceptuales en categorías axiales mediante el establecimiento de relaciones analíticas que explican el fenómeno investigado. Elaboración propia.

En consecuencia, la codificación axial permitió reorganizar las agrupaciones conceptuales en cinco categorías de mayor alcance interpretativo, las cuales sintetizan las principales dimensiones del bienestar emocional docente y constituyen el puente analítico entre la codificación abierta y la posterior construcción de la categoría central y la teoría sustantiva.

A continuación, se presenta el desarrollo de las 5 cinco grandes categorías axiales obtenidas:

Categoría 1. Autoconciencia Emocional Docente

El proceso analítico permitió identificar como primera categoría emergente la Autoconciencia Emocional Docente. Esta categoría surge de la vinculación de las unidades de significado identificadas como: Naturaleza de la emoción, somatización emocional, vulnerabilidad emocional docente, autorregulación emocional. Significados atribuidos a la emoción, asociadas al reconocimiento de las emociones como una dimensión inherente a la existencia humana y a la práctica educativa.

Los hallazgos evidencian que los docentes participantes poseen una comprensión profunda de sus experiencias emocionales, las cuales describen como fuerzas internas que emergen de manera espontánea y acompañan permanentemente su vida personal y profesional. En sus narrativas, las emociones son percibidas como movimientos internos que orientan decisiones, condicionan respuestas, movilizan acciones y configuran la forma en que enfrentan los desafíos cotidianos de la docencia.

Esta comprensión permite interpretar la autoconciencia emocional como la capacidad de reconocer, nombrar y otorgar significado a las propias emociones, identificando la manera en que estas influyen en los pensamientos, comportamientos y relaciones construidas en el contexto escolar. Como se evidencia en los testimonios, las docentes reconocen que sus estados emocionales se reflejan en su disposición pedagógica, en sus interacciones y en la construcción del clima afectivo del aula.

Desde el plano teórico, esta categoría dialoga con los planteamientos de Salovey y Mayer (1997), quienes ubican la percepción emocional como la capacidad inicial para identificar y comprender las emociones propias y ajenas. De igual forma, se

relaciona con la propuesta de Goleman (2022), para quien la autoconciencia constituye el punto de partida de toda competencia emocional, al permitir que la persona reconozca sus estados internos antes de gestionarlos conscientemente.

Los hallazgos también muestran una marcada dimensión corporal y vivencial de la emoción. En este sentido, los participantes describen las emociones como experiencias que se manifiestan físicamente a través de sensaciones, tensiones, cambios de ánimo y estados de energía. Esta perspectiva encuentra sustento en Camacaro (2008), quien plantea que la experiencia emocional se expresa inicialmente mediante un lenguaje corporal-afectivo que antecede incluso a la palabra.

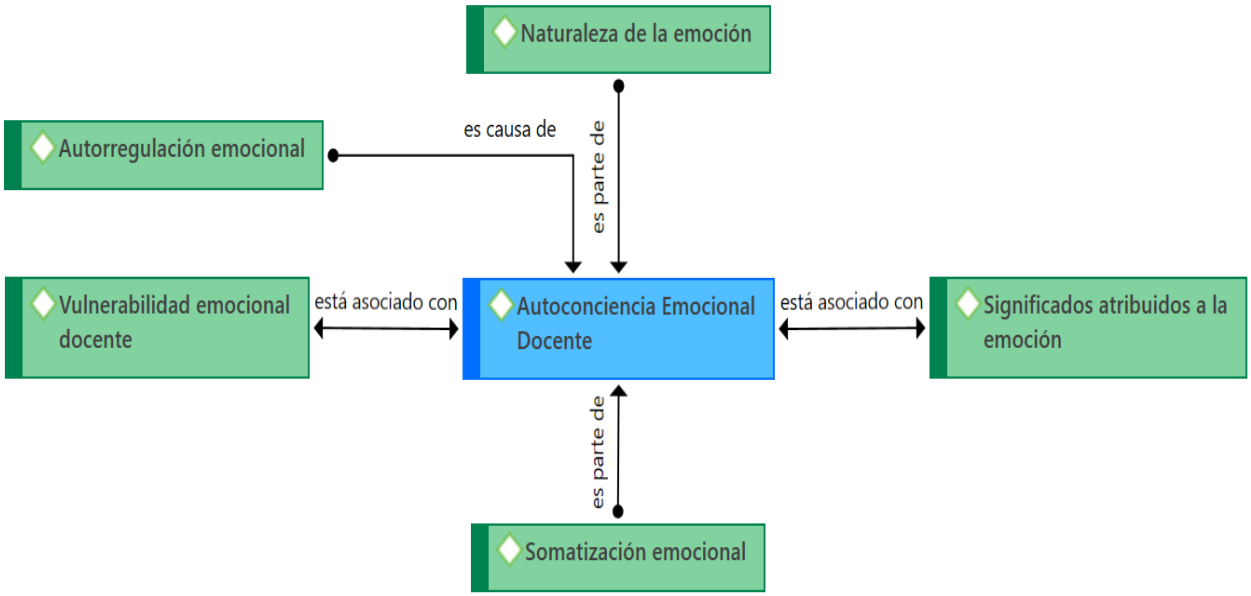
Asimismo, las narrativas revelan que la autoconciencia emocional no se limita al reconocimiento de las emociones, sino que implica procesos de reflexión y resignificación que permiten a las docentes comprender sus vivencias, aprender de ellas y construir respuestas más conscientes frente a las demandas del contexto educativo. De esta manera, la emoción deja de ser entendida únicamente como una reacción espontánea para convertirse en una fuente de aprendizaje, crecimiento personal y fortalecimiento profesional.

En el contexto de vulnerabilidad social donde se desarrolla la investigación, esta capacidad adquiere una relevancia particular, ya que permite a los docentes identificar los efectos emocionales de las condiciones del entorno, reconocer sus propias necesidades de cuidado y mantener una práctica pedagógica fundamentada en la autenticidad, la sensibilidad humana y el compromiso ético con los estudiantes. En síntesis, la Autoconciencia Emocional Docente emerge como la capacidad de reconocer, comprender y resignificar las propias experiencias emocionales, convirtiéndose en un recurso fundamental para la construcción de sentido, el fortalecimiento personal y el ejercicio de una práctica pedagógica más humana y consciente.

A continuación, se presenta un gráfico que esquematiza esta categoría:

Gráfico 4

Autoconciencia Emocional Docente



Nota. Elaboración propia a partir del análisis textual en Atlas.ti 9

Categoría 2. Procesos de Movilización Emocional

La categoría Procesos de Movilización Emocional emergió de la integración de agrupaciones conceptuales construidas mediante criterios analíticos semánticos, experienciales, funcionales y relacionales durante la codificación axial. Esta articulación permitió comprender que las emociones docentes no constituyen estados estáticos, sino procesos dinámicos que orientan la acción, condicionan las decisiones y median la relación del educador con su contexto profesional.

Las agrupaciones conceptuales evidenciaron que la experiencia emocional del docente se configura en una tensión permanente entre condiciones que favorecen el desgaste, como la sobrecarga laboral, la incertidumbre cotidiana y las tensiones institucionales y recursos que impulsan la adaptación, entre ellos el reconocimiento, los espacios de apoyo y la construcción de relaciones protectoras. De esta manera, las emociones actúan como fuerzas movilizadoras que pueden conducir tanto al

agotamiento como a la resignificación de la experiencia profesional, dependiendo de los recursos disponibles para afrontarlas.

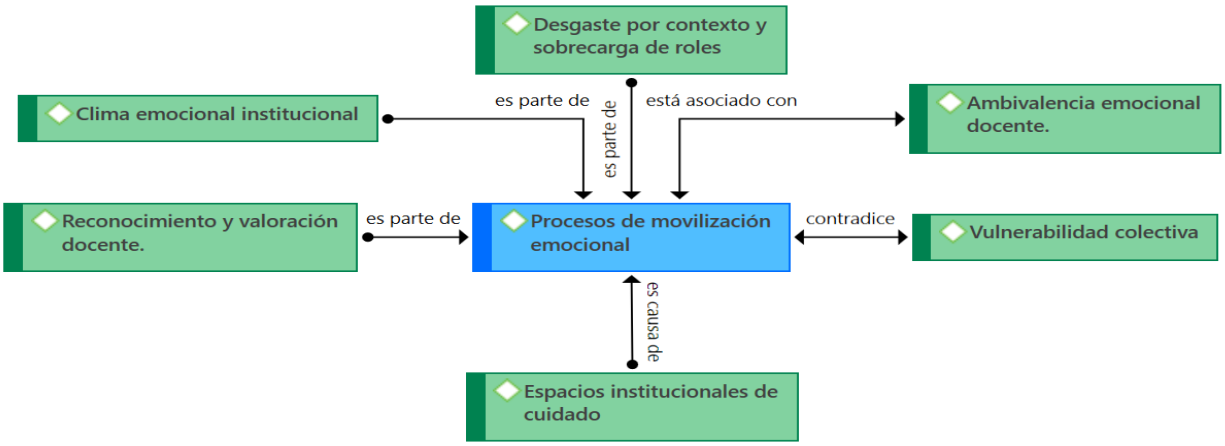
Esta comprensión dialoga con Lazarus (2000), quien plantea que las respuestas emocionales dependen de la valoración que las personas realizan frente a las demandas del entorno y de los recursos con los que cuentan para afrontarlas. Asimismo, converge con Kyriacou (2003) y Patlán (2019), al reconocer que el estrés docente surge de la interacción entre las exigencias laborales y la capacidad de respuesta del educador. De igual forma, se articula con la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007) sobre la regulación emocional y con la perspectiva de Frankl (2015), al evidenciar que la construcción de sentido constituye un recurso esencial para sostener el ejercicio docente en escenarios de adversidad.

En síntesis, los Procesos de Movilización Emocional representan el conjunto de dinámicas mediante las cuales el docente interpreta, canaliza y resignifica sus experiencias emocionales frente a las demandas de la práctica educativa, constituyéndose en uno de los procesos fundamentales que sustentan la teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente.

A continuación, se presenta la representación gráfica correspondiente a esta categoría axial.

Gráfico 5

Procesos de movilización emocional



Nota. Elaboración propia a partir del análisis textual en Atlas.ti 9

Categoría 3: Tríada Protectora

La Tríada Protectora emergió de la integración de agrupaciones conceptuales construidas mediante criterios analíticos conceptuales y funcionales durante la codificación axial. La articulación de categorías como Sentido y resiliencia, Espiritualidad como soporte emocional, Humor resiliente, Autoprotección emocional y Cuidado institucional preventivo permitió comprender que los docentes desarrollan un sistema de recursos protectores que favorece el equilibrio emocional y la permanencia en la profesión frente a las múltiples demandas del contexto educativo.

Las agrupaciones conceptuales evidenciaron que este sistema protector se estructura sobre tres recursos fundamentales: el humor, la espiritualidad y el establecimiento de límites emocionales. El humor emerge como una estrategia que favorece la resignificación de las tensiones cotidianas y fortalece la capacidad adaptativa del docente, en concordancia con la teoría de ampliación y construcción de las emociones positivas propuesta por Fredrickson (2001). La espiritualidad, por su parte, trasciende la dimensión religiosa para constituirse en una fuente de sentido, esperanza y fortaleza, aspecto que dialoga con Frankl (2015), quien reconoce la búsqueda de significado como una fuerza esencial para afrontar la adversidad, y con Pargament (2011), quien la identifica como un recurso protector frente al estrés.

De igual manera, las agrupaciones relacionadas con la autoprotección emocional permitieron comprender que el establecimiento de límites constituye una condición necesaria para preservar el bienestar del docente. Reconocer hasta dónde llegan las responsabilidades profesionales y proteger el propio equilibrio emocional representa una expresión de la autonomía emocional descrita por Bisquerra y Pérez (2007), así como de la autoeficacia planteada por Bandura (1997), favoreciendo una implicación pedagógica comprometida, pero emocionalmente sostenible.

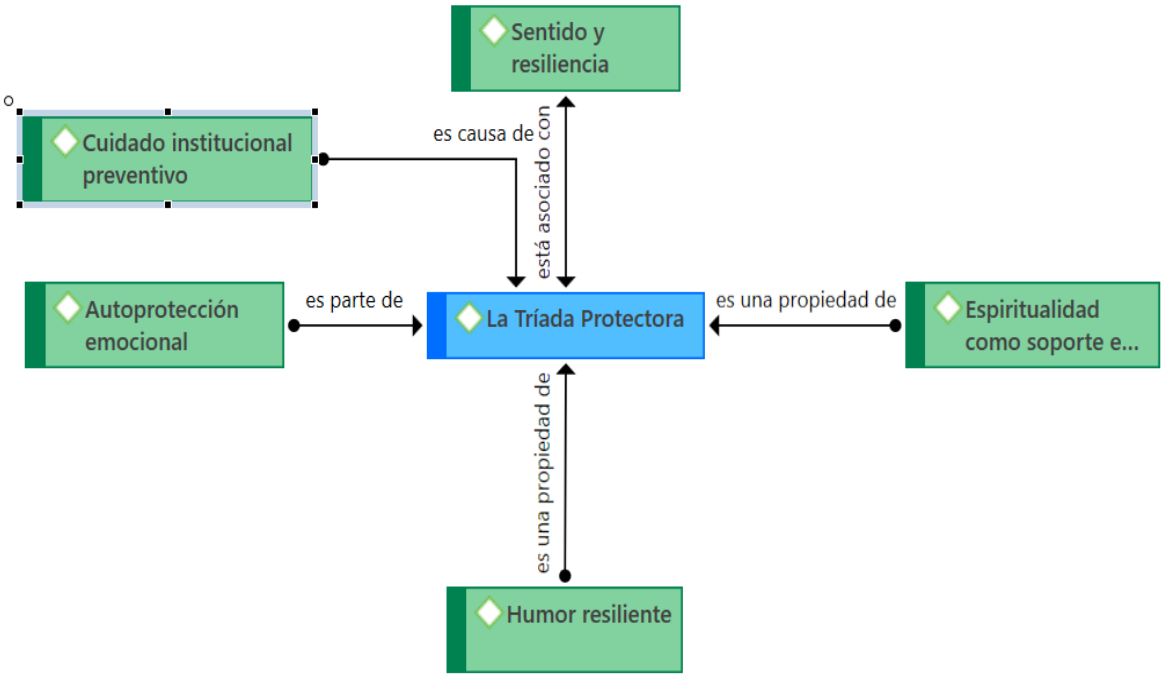
En síntesis, la Tríada Protectora representa un sistema integrado de recursos personales y relacionales que permite al docente afrontar las exigencias de su práctica profesional sin comprometer progresivamente su bienestar emocional. Desde la teoría emergente, esta categoría constituye uno de los mecanismos esenciales que favorecen

los procesos continuos de regulación, resiliencia y permanencia en contextos educativos caracterizados por altos niveles de complejidad.

A continuación, se presenta la representación gráfica correspondiente a esta categoría axial.

Gráfico 6

Esquema relacional de la Tríada Protectora



Nota. Elaboración propia a partir del análisis textual en Atlas.ti 9

Categoría 4: Activadores Emocionales del Desempeño Docente

La categoría Activadores Emocionales del Desempeño Docente emergió de la integración de agrupaciones conceptuales construidas mediante criterios analíticos conceptuales, funcionales y relacionales durante la codificación axial. La articulación de categorías como humanización pedagógica, pedagogía de la contención, vínculo protector, ética emocional docente y el estudiante como factor protector. Lo que permite comprender que el desempeño docente no depende exclusivamente de competencias individuales, sino también de experiencias relacionales que reactivan el compromiso, fortalecen la motivación y otorgan sentido al ejercicio pedagógico.

Las agrupaciones conceptuales evidenciaron que la disposición afectiva del docente se fortalece cuando la práctica educativa se fundamenta en relaciones auténticas, en el cuidado mutuo y en el reconocimiento recíproco entre docentes y estudiantes. En este contexto, la humanización de la práctica, la contención emocional y el vínculo pedagógico trascienden la transmisión de conocimientos para convertirse en fuentes de energía emocional que favorecen la permanencia y el bienestar profesional. De igual manera, el estudiante emerge como un agente activo dentro de este proceso, al generar experiencias de reciprocidad afectiva que revitalizan la vocación y el sentido de la labor educativa.

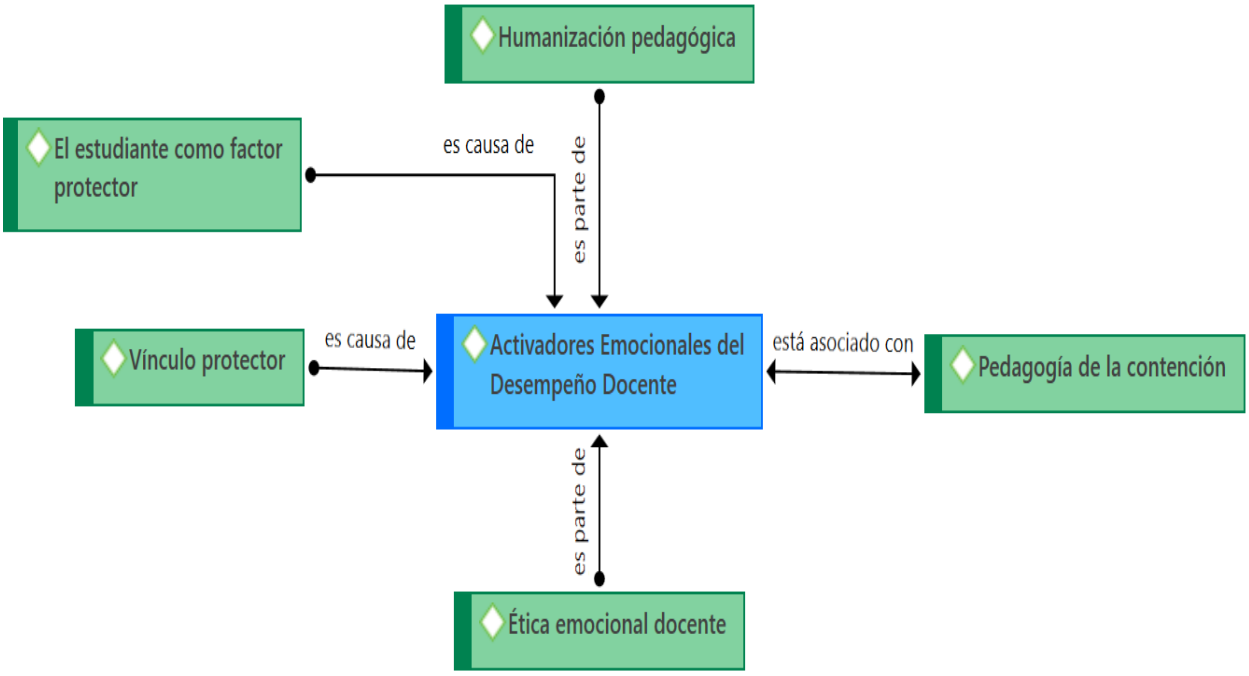
Esta comprensión dialoga con Freire (2015), quien concibe la educación como una relación profundamente humana y dialógica; con Vygotsky (1978), al reconocer que el desarrollo se construye en la interacción social; con Noddings (2012), quien sitúa el cuidado como fundamento de la experiencia educativa; y con Jennings y Greenberg (2009), quienes destacan que las relaciones emocionales positivas fortalecen tanto el bienestar docente como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, los activadores emocionales del desempeño docente representan el conjunto de experiencias relacionales y afectivas que reactivan la disposición pedagógica del educador, fortalecen su compromiso profesional y contribuyen al sostenimiento de la práctica educativa. Desde la teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, esta categoría evidencia que el vínculo humano constituye una fuente permanente de regeneración emocional dentro del sistema educativo.

A continuación, se presenta la representación gráfica correspondiente a esta categoría axial.

Gráfico 7

Esquema relacional de la Activadores Emocionales del Desempeño Docente



Nota. Elaboración propia a partir del análisis textual en Atlas.ti 9

Categoría 5: Factores de Desgaste Emocional Docente

La categoría Factores de Desgaste Emocional Docente emergió de la integración de agrupaciones conceptuales construidas mediante los criterios experienciales, relacionales y semánticos durante la codificación axial. La articulación de categorías como Duelo y afectividad docente, El cuidador descuidado, Toxicidad relacional y Desgaste por contexto y sobrecarga de roles permitió comprender que el desgaste emocional constituye un proceso progresivo que surge de la interacción permanente entre las demandas de la práctica educativa y la insuficiencia de recursos personales e institucionales para afrontarlas.

Las agrupaciones conceptuales evidenciaron que la labor docente trasciende las funciones asociadas a la enseñanza, incorporando responsabilidades de acompañamiento emocional, contención afectiva y atención de problemáticas familiares y sociales que incrementan la carga emocional del educador. En este contexto emerge

la figura del cuidador descuidado, que expresa la paradoja de quienes sostienen emocionalmente a otros mientras perciben escasas oportunidades para recibir apoyo, escucha y acompañamiento frente a sus propias necesidades. A ello se suman los duelos personales, las tensiones laborales y las experiencias críticas compartidas dentro de la comunidad educativa, configurando un proceso acumulativo de desgaste que compromete progresivamente el bienestar docente.

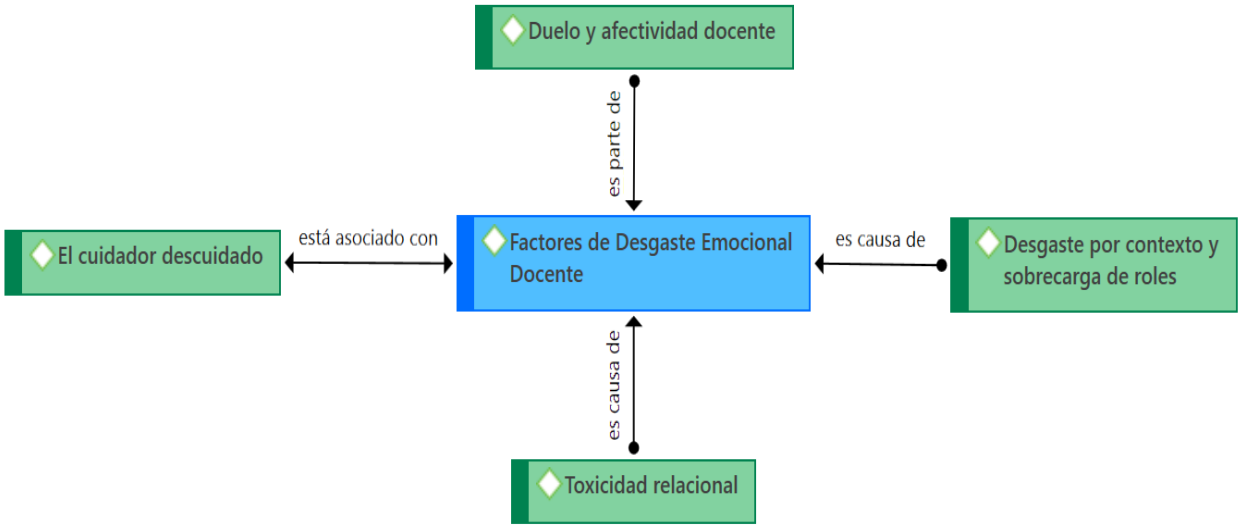
Esta comprensión dialoga con Hargreaves (2005), quien reconoce la enseñanza como una práctica profundamente emocional; con Day (2006), al señalar que la sostenibilidad del compromiso docente depende de las condiciones que favorecen su bienestar; y con Kyriacou (2003) y Patlán (2019), quienes explican que el desgaste profesional surge de la interacción prolongada entre las demandas laborales y la limitada disponibilidad de recursos para afrontarlas. En esta perspectiva, el desgaste emocional trasciende la dimensión individual y se configura como un fenómeno influido por las condiciones organizacionales y relacionales del contexto educativo.

En síntesis, los Factores de Desgaste Emocional Docente representan el conjunto de condiciones personales, relacionales e institucionales que debilitan progresivamente el bienestar emocional del educador.

A continuación, se presenta la representación gráfica correspondiente a esta categoría axial.

Gráfico 8

Esquema relacional de Factores de Desgaste Emocional Docente



Nota. Elaboración propia a partir del análisis textual en Atlas.ti 9

Codificación Selectiva

Una vez consolidadas las categorías axiales y establecidas las relaciones entre ellas, se procedió a la fase de codificación selectiva, considerada por Strauss y Corbin (2002) como el nivel de mayor abstracción dentro del proceso analítico de la Teoría Fundamentada. En esta etapa, el propósito consistió en integrar, refinar y sintetizar las categorías emergentes para identificar el fenómeno central capaz de explicar de manera comprehensiva la experiencia emocional de los docentes participantes.

A diferencia de la codificación abierta, orientada a la identificación inicial de significados, y de la codificación axial, centrada en la construcción de relaciones entre categorías, la codificación selectiva permitió comprender que las categorías desarrolladas durante el análisis no operaban como dimensiones independientes, sino como procesos dinámicos e interdependientes que, al interactuar de manera permanente, configuraban un único fenómeno explicativo. Para ello, se recurrió nuevamente al método de comparación constante, examinando las conexiones, complementariedades y relaciones existentes entre las categorías axiales hasta alcanzar un nivel superior de integración conceptual.

Como primer paso de esta integración, se analizó la interacción existente entre las categorías axiales, identificando la función que cada una desempeñaba dentro del fenómeno investigado, su relación con los demás procesos y el aporte específico que realizaba a la comprensión del bienestar emocional docente. Este análisis permitió evidenciar que cada categoría aportaba una dimensión particular del fenómeno, pero que ninguna lograba explicarlo de manera aislada. La Tabla 7 presenta esta interacción analítica entre los procesos identificados durante la codificación axial.

Tabla 7

Matriz de interacción analítica de las categorías axiales

Categoría axial (El Proceso)	Propiedad central del proceso	Relación con los demás procesos	Contribución al fenómeno central
Autoconciencia Emocional Docente	Reconocimiento y comprensión de las experiencias emocionales.	Inicia los procesos de regulación y orienta la movilización emocional.	Hace consciente la experiencia emocional como condición para el bienestar.
Procesos de Movilización Emocional	Transformación y reorganización de las respuestas emocionales.	Dinamiza las respuestas frente a las demandas del contexto.	Evidencia que el bienestar emocional es un proceso dinámico.
Tríada Protectora	Recursos personales y espirituales para afrontar la adversidad.	Favorece la regulación y sostiene los procesos de movilización emocional.	Preserva el equilibrio emocional mediante mecanismos protectores.
Activadores Emocionales del Desempeño Docente	Vínculos y experiencias que fortalecen la vocación docente.	Reactiva el compromiso pedagógico y fortalece la permanencia profesional.	Demuestra que las relaciones humanas regeneran el bienestar emocional.
Factores de Desgaste Emocional Docente	Condiciones que erosionan progresivamente el bienestar.	Introduce tensiones permanentes que desafían el equilibrio emocional.	Explica las fuerzas que amenazan la sostenibilidad emocional.

Nota. *Elaboración propia. Muestra las propiedades y relaciones horizontales de las cinco categorías axiales, las cuales actúan de forma interdependiente en la realidad docente y sirven de insumo para la teorización.*

El análisis precedente permitió reconocer que las categorías axiales no solo coexistían, sino que interactuaban de forma continua, condicionándose y complementándose mutuamente. Esta comprensión hizo posible avanzar hacia un nivel superior de abstracción, orientado a integrar dichos procesos en una explicación unificada del fenómeno estudiado. En consecuencia, se desarrolló un proceso de integración selectiva mediante el cual la comparación constante permitió identificar la

convergencia analítica de las categorías y la emergencia de un fenómeno con mayor poder explicativo. La Tabla 8 sintetiza esta ruta de integración conceptual.

Tabla 8

Matriz de Integración Selectiva y Emergencia Teórica

Fase de la Ruta Analítica	Procedimiento Metodológico Ejecutado	Evidencia Teórica de la Emergencia (El Hallazgo)
1. Integración selectiva	Aplicación del método de comparación constante sobre el sistema total de datos.	Permitió identificar que las cinco categorías axiales representan procesos interdependientes que interactúan de manera permanente.
2. Convergencia analítica de las categorías axiales	Análisis sistémico de las interacciones cruzadas de los procesos.	Su interacción evidencia un sistema dinámico donde el reconocimiento emocional, la movilización, la protección, los vínculos y el desgaste se influyen mutuamente.
3. Síntesis explicativa del fenómeno	Síntesis inductiva del comportamiento global de las variables.	El bienestar emocional emerge del equilibrio continuo entre recursos personales, relaciones significativas y condiciones del contexto.
4. Emergencia de la categoría central	Elevación abstracta de la información empírica a un modelo de comprensión.	Permitió comprender que las categorías no explican fenómenos aislados, sino un único proceso de equilibrio, desequilibrio y reorganización permanente del bienestar docente.
5. CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE	Revelación conceptual del fenómeno núcleo. **ECO-SOSTENIBILIDAD EMOCIONAL DOCENTE**	Fenómeno central que explica cómo el bienestar emocional docente se construye mediante la interacción dinámica entre procesos de reconocimiento emocional, movilización, protección, activación relacional y desgaste dentro del contexto educativo.

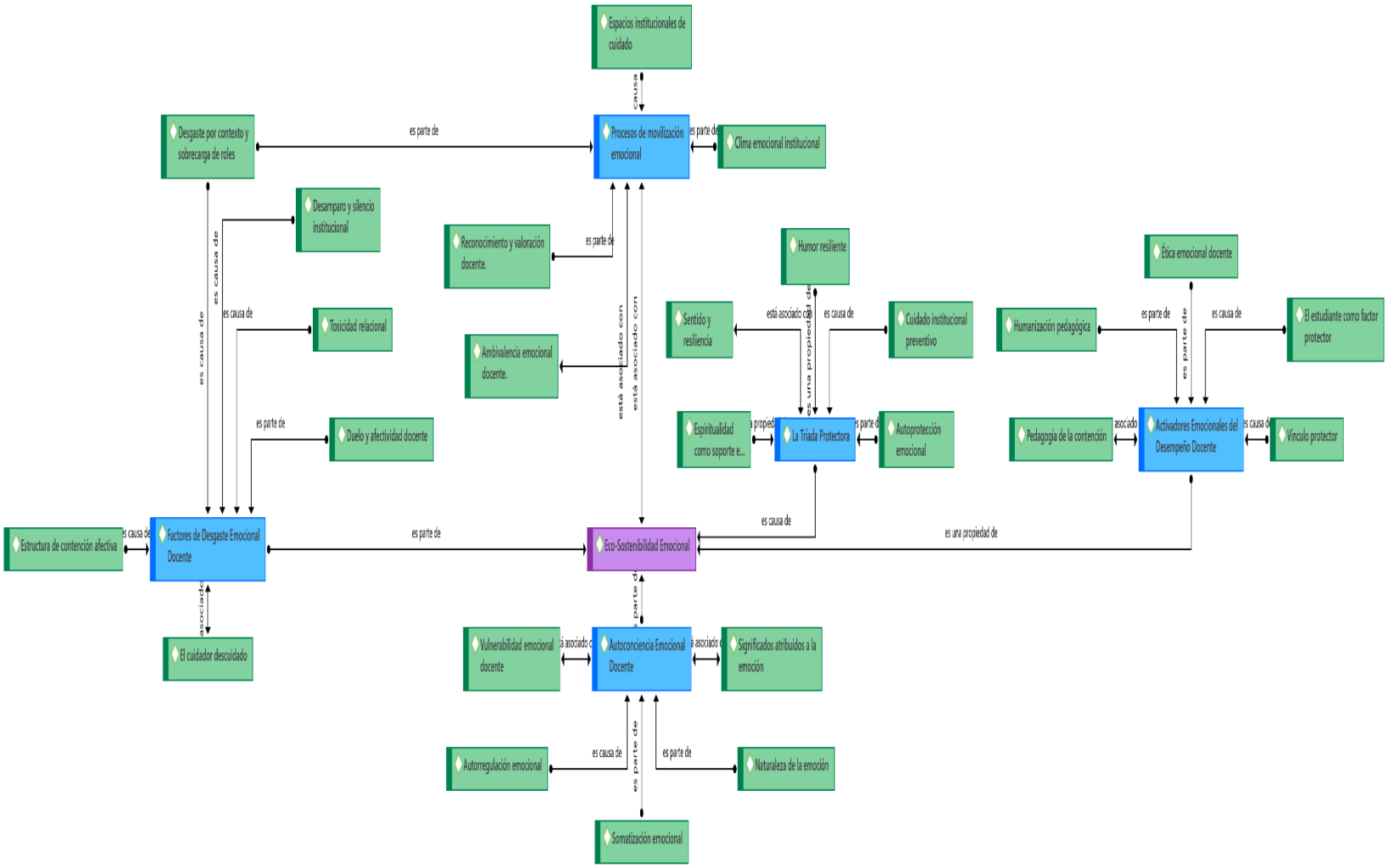
Nota. Describe la ruta vertical de abstracción y comparación constante en la codificación selectiva, ilustrando cómo los procesos se integran hasta hacer emerger la categoría central. Elaboración propia

El proceso de integración selectiva evidenció que las cinco categorías axiales representan procesos interdependientes que interactúan de manera permanente dentro de la experiencia emocional docente. La convergencia analítica permitió comprender que el bienestar emocional no depende exclusivamente de recursos individuales ni de condiciones contextuales aisladas, sino de la interacción dinámica entre procesos de reconocimiento emocional, movilización, protección, activación relacional y desgaste. Como resultado de esta integración emergió la categoría central denominada eco-sostenibilidad emocional docente, la cual logró sintetizar y explicar el fenómeno investigado desde una perspectiva sistémica, relacional y contextualizada

La Figura 9 representa gráficamente el resultado de la codificación selectiva y muestra la convergencia de las categorías axiales en la emergencia de la categoría central que sustenta la teoría desarrollada en el momento siguiente

Gráfico 9

Componentes de la categoría selectiva



Nota. Elaboración propia a partir del análisis textual en Atlas.ti 9

La identificación de esta categoría central marcó el cierre del proceso de codificación y el tránsito hacia la construcción de la teoría sustantiva. A partir de este momento, la eco-sostenibilidad emocional docente deja de comprenderse únicamente como una categoría emergente para convertirse en el eje articulador de la explicación teórica desarrollada en la presente investigación. En el momento siguiente se expone su fundamentación conceptual, las dinámicas que la constituyen y el modelo teórico derivado de este proceso investigativo.

MOMENTO V

ECO-SOSTENIBILIDAD EMOCIONAL DOCENTE

Presentación de la teoría sustantiva emergente

La culminación del proceso de codificación selectiva permitió la construcción de la Teoría Sustantiva de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, resultado de la integración progresiva de las categorías emergentes desarrolladas durante el análisis de la información. Este constructo no respondió a una formulación conceptual preconcebida, sino que se configuró mediante un proceso de articulación e integración teórica sustentado en las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los docentes participantes a su vivencia emocional dentro del contexto educativo rural del municipio Zona Bananera.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, una teoría sustantiva constituye una explicación conceptual derivada directamente de los datos, orientada a comprender un fenómeno específico dentro de un contexto determinado (Strauss y Corbin, 2002). A diferencia de las teorías formales, cuyo alcance pretende explicar fenómenos generales, la teoría sustantiva busca interpretar la complejidad de una realidad particular mediante categorías construidas desde la experiencia de los propios actores sociales. En este sentido, la presente propuesta teórica no pretende establecer relaciones universales sobre el bienestar docente, sino ofrecer una comprensión situada e interpretativa acerca de cómo los docentes participantes de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca construyen, sostienen y reconstruyen su bienestar emocional frente a las exigencias propias de la práctica pedagógica en el contexto rural de la Zona Bananera.

La Teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente constituye el principal aporte científico de esta investigación, al explicar que el bienestar emocional docente no depende exclusivamente de competencias individuales ni de factores contextuales considerados de manera aislada, sino de la interacción dinámica entre procesos

personales, relacionales e institucionales que, de manera permanente, favorecen o limitan su sostenibilidad emocional. Desde esta comprensión, el bienestar deja de interpretarse como una condición interna del sujeto y se entiende como una propiedad emergente que se configura y reorganiza continuamente en la interacción con el entorno educativo.

En consecuencia, la teoría trasciende los enfoques centrados únicamente en la regulación emocional individual y propone una comprensión sistémica, ecológica y relacional del bienestar docente, coherente con la complejidad del fenómeno investigado. Así, la eco-sostenibilidad emocional docente se plantea como un proceso continuo de equilibrio, reorganización y construcción de sentido que permite al profesorado preservar su capacidad de sostener el ejercicio pedagógico en escenarios educativos rurales atravesados por condiciones demandantes y vulnerabilidad.

La eco-sostenibilidad emocional docente como constructo teórico

La Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, en el marco de este estudio, se define como el proceso dinámico, sistémico y relacional mediante el cual los docentes construyen, preservan, reorganizan y sostienen su bienestar emocional a través de la interacción permanente entre sus recursos personales, los vínculos establecidos con la comunidad educativa y las condiciones institucionales y contextuales que inciden sobre su práctica profesional. Desde esta perspectiva, el bienestar emocional deja de comprenderse como una condición exclusivamente individual para entenderse como una construcción emergente que se configura y transforma continuamente en relación con el entorno donde se desarrolla la experiencia educativa.

Esta definición constituye el principal aporte conceptual de la presente investigación, al proponer que la sostenibilidad emocional no corresponde a un estado permanente de equilibrio ni a la ausencia de situaciones adversas. Por el contrario, representa un proceso continuo de regulación, adaptación, reconstrucción y construcción de sentido mediante el cual el docente responde a las tensiones propias de la práctica pedagógica, moviliza recursos personales y colectivos, fortalece mecanismos de protección y resignifica las experiencias que configuran su ejercicio profesional. En consecuencia, la permanencia emocional en la docencia no depende de

eliminar las condiciones de desgaste, sino de la capacidad del sistema para generar procesos permanentes de equilibrio, reequilibrio y sostenimiento frente a las demandas del contexto.

Desde esta comprensión, el bienestar docente emerge como una propiedad relacional del sistema educativo y no únicamente como una competencia individual del profesorado. La eco-sostenibilidad emocional se expresa, por tanto, en la capacidad del docente para mantenerse emocionalmente disponible para sí mismo, para los otros y para el ejercicio pedagógico, sin comprometer progresivamente su integridad personal ni el sentido de su práctica profesional.

Como teoría sustantiva, esta propuesta plantea que dicho proceso no se reduce a la capacidad del docente para “gestionar” sus emociones, sino que emerge de la articulación compleja entre fuerzas de protección y desgaste que operan simultáneamente dentro de un sistema vivo. En consecuencia, el modelo asume que el bienestar docente es una propiedad emergente del sistema en el cual esta inmerso el educador, y no un atributo exclusivamente personal. Ocurre mediante la interacción dinámica de un conjunto de procesos interdependientes que permiten reconocer, movilizar, proteger, sostener y reorganizar la experiencia emocional frente a escenarios educativos complejos. Estas relaciones constituyen la base sobre la cual se configura posteriormente la arquitectura de la teoría y el Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED).

Fundamentación conceptual de la eco-sostenibilidad emocional docente

La eco-sostenibilidad emocional docente se comprende como un constructo teórico integrado por tres dimensiones interdependientes: eco, sostenibilidad y emocional; que, en su articulación sistémica, permiten explicar cómo las docentes construyen, preservan y reconstruyen su bienestar en contextos educativos complejos, particularmente en escenarios rurales.

La dimensión Eco trasciende la noción ambiental y se sustenta en la perspectiva ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1992), según la cual el desarrollo humano emerge de la interacción entre sistemas interrelacionados. En este marco, la experiencia docente no puede comprenderse como un fenómeno aislado,

sino como el resultado de un entramado de relaciones que incluye estudiantes, colegas, familias, directivos, comunidad (contextos en conexión). Así, el bienestar emocional se configura en un sistema de interdependencias donde lo individual y lo contextual son inseparables. En este sentido, la experiencia emocional docente no puede comprenderse fuera del entramado ecológico en el que se produce: el microsistema (estudiantes, aula, interacciones cotidianas), el mesosistema (relación escuela–familia–comunidad), el exosistema (condiciones laborales, gestión institucional, recursos) y el macrosistema (cultura, desigualdad, políticas educativas). Por tanto, estos espacios o escenarios no constituyen simples “marcos externos”, sino sistemas activos que se interpenetran, configuran, reconfiguran tensionan y reorganizan continuamente la vida emocional del educador. Así, el bienestar no es un punto de llegada, sino un proceso de regulación ecológica permanente, donde el sistema busca reorganizarse frente a tensiones internas y externas.

En cuanto a la dimensión de sostenibilidad, esta alude a la capacidad del sistema docente para mantener, restaurar y reorganizar su equilibrio emocional ante condiciones de alta demanda, incertidumbre o vulnerabilidad. El contraste teórico permitió identificar planteamientos afines, como los de la UNESCO (2015) sobre sostenibilidad educativa; una visión que exige garantizar el bienestar de los participantes en los procesos formativos, bajo el principio de que la calidad educativa es insostenible sin atender la salud emocional del profesorado. Esta perspectiva converge con los postulados de Conangla y Soler (2014), quienes, desde la ecología emocional, sostienen que los individuos gestionan recursos afectivos limitados que deben ser protegidos, renovados y equilibrados para prevenir procesos de agotamiento.

Por tanto, esta noción se aleja de una concepción estática del bienestar y se alinea con la teoría de los sistemas vivos de Capra y Luisi (2014), entendiendo la sostenibilidad como un proceso dinámico de autorregulación, adaptación y transformación continua, más que como la ausencia de crisis. En este sentido, los sistemas ya mencionados, operan de manera simultánea, generando condiciones que pueden tanto sostener como erosionar la estabilidad emocional del docente. Se trata de

campos relacionales de afectación mutua, donde el docente también incide, transforma y resignifica el entorno, pero más allá de una “resiliencia individual” , en su lugar, se propone que la sostenibilidad emocional depende de la interacción entre recursos personales, redes de apoyo, condiciones institucionales y posibilidades de construcción de sentido en colectivo.

En cuanto a la dimensión emocional, esta se concibe como estructurante de la experiencia docente, que participa en: la construcción de significado, la toma de decisiones pedagógicas, la configuración de vínculos y sentido de pertenencia, no solo regula, sino que construye identidad y permanencia profesional, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Bajo esta mirada, la emocionalidad se manifiesta como un proceso de codificación afectiva de la realidad, donde los significados atribuidos al ejercicio profesional son el resultado de una interacción constante entre las dimensiones personales, las estructuras institucionales y las tramas culturales. Así, la capacidad de sentido propuesta por Frankl (2015) se integra como un mecanismo de autorregulación sistémica: el docente no "gestiona" sus emociones de manera aislada, sino que participa en una dinámica de intersubjetividad que permite la estabilización, el desgaste o la resiliencia del sistema educativo en su conjunto. Por consiguiente, la dimensión emocional deja de ser un componente periférico para reconocerse como el sustrato operativo de la praxis pedagógica, capaz de articular la identidad, la permanencia y la resistencia del educador frente a la complejidad del entorno.

Por tanto, la dimensión emocional se redefine como la capacidad del sistema docente para reconocerse en el otro, convirtiendo la afectividad en una praxis relacional incluso política (política desde su acepción clásica de “lo público” y “el bien común”). Bajo este tenor, el docente no solo siente, siente-con y siente-en un ecosistema que lo transforma y al cual él mismo da forma. Bajo esta lógica, la emoción se articula como un acto de inteligencia vital, donde el sentido del cuidado permite que la praxis formativa educativa se mantenga, incluso, cuando las condiciones estructurales pretenden erosionarla.

La integración de estas tres dimensiones permite comprender la Eco-sostenibilidad emocional docente como un fenómeno sistémico emergente, en el cual el bienestar no es una propiedad individual, sino el resultado de interacciones dinámicas entre el sujeto, sus vínculos y el contexto. Esta comprensión constituye el fundamento epistemológico de la teoría sustantiva y orienta la construcción del modelo MESED.

Arquitectura de la eco-sostenibilidad emocional docente

La teoría de la eco-sostenibilidad emocional docente se configura como un sistema dinámico, complejo y autorregulado de relaciones interdependientes, orientado a explicar los procesos mediante los cuales las docentes construyen, preservan, tensionan y reconstruyen su bienestar emocional en contextos educativos rurales marcados por precariedad estructural, alta exigencia laboral y vulnerabilidad social.

Desde una perspectiva sistémica y compleja (Morin, 2005; Capra y Luisi, 2014), el bienestar docente no se entiende como un estado estable ni como una competencia individual, sino como una propiedad emergente del sistema educativo en interacción continua. En este sentido, la teoría se estructura a partir de cinco dinámicas que operan de manera recursiva, no lineal y ecológicamente interdependiente, configurando el Modelo de eco-sostenibilidad emocional docente (MESED): a) reconocimiento emocional; b) movilización emocional; c) protección socioemocional; d) sostenimiento relacional; y d) desgaste emocional. En esta sinergia cada dinámica ejerce una influencia recíproca, modificando y retroalimentando permanentemente el funcionamiento global del todo, configurando un ecosistema emocional que permite al docente sostener su práctica pedagógica frente a las fluctuaciones y desafíos del entorno rural.

La cinco dinámicas de la eco-sostenibilidad emocional docente

Dinámica de reconocimiento emocional

La primera dinámica corresponde al reconocimiento emocional, entendida como la capacidad del docente para percibir, comprender, concientizar y otorgar significado a las emociones que emergen en su experiencia cotidiana. Los hallazgos dejan en evidencia que los participantes reconocen las emociones como una dimensión

constitutiva de su existencia y de su práctica pedagógica, trascendiendo una visión reducida de estas como simples reacciones pasajeras y transformándolas en un saber-hacer-convivir esencial para la adaptación al ecosistema escolar.

Los planteamientos de Salovey y Mayer (1997) y Goleman (2022) respaldan esta comprensión al señalar que la percepción y el procesamiento emocional constituye el punto de partida para el desarrollo de las competencias emocionales desde el individuo y en contextos organizacionales. Sin embargo, la teoría emergente complementa esta visión al mostrar que, en contextos rurales de vulnerabilidad, dicho procesamiento emocional incorpora, hace cuerpo: sensación-cognición-acción-interacción en el ser docente que cohabita con otros en un marco de dimensiones relacionales, culturales y espirituales. Este proceso funciona como un mecanismo compartido de autorregulación ecológica; al reconocer, validar, compartir su emoción, el docente ajusta y organiza su energía interna a las demandas del entorno, junto con los otros, evitando el desequilibrio contribuyendo a la sostenibilidad frente a las tensiones externas (o lo contrario si sucumbe al desgaste y no activa estrategias de adaptación contempladas por las 5 dinámicas).

En este sentido, el reconocimiento emocional propio constituye la base sobre la cual se articulan las demás dinámicas, pues posibilita reconocer necesidades, vulnerabilidades y recursos internos en sí mismo y en los otros para poder activar respuestas de afrontamiento. Este reconocimiento es el radar que permite al docente detectar cambios en su propio clima emocional y en el de su comunidad, permitiendo activar las dinámicas de regulación necesarias para preservar el equilibrio del ecosistema pedagógico ante las tensiones del contexto educativo rural.

Es en este punto donde se reconoce una tensión fundamental: la figura del cuidador descuidado, ya que el docente desarrolla una alta sensibilidad hacia las emociones ajenas, pero tiende a invisibilizar las propias. Condición que se desarrollará líneas más adelante.

Lo anterior se sintetiza en el siguiente gráfico:

Gráfico 10

Reconocimiento emocional: De la experiencia a la conciencia emocional



Nota. Ilustración del funcionamiento de la dinámica y su papel como un punto de activación del sistema dentro del Modelo (MESED). Elaboración propia.

Dinámica de movilización emocional

Tras la activación del radar de autoconciencia, la dinámica de movilización emocional emerge como el flujo de energía que mantiene activo el ecosistema pedagógico, pues una vez reconocidas, las emociones no permanecen estáticas. Los hallazgos permitieron comprender que las emociones actúan como fuerzas movilizadoras capaces de impulsar, condicionar o transformar las acciones del docente frente a las situaciones que enfrenta cotidianamente.

En consecuencia, la movilización emocional expresa la manera como las experiencias afectivas, ya validadas por el reconocimiento previo, orientan decisiones, conductas y formas de afrontamiento dentro del contexto escolar. Las emociones asociadas al compromiso, la esperanza, la empatía o la vocación favorecen respuestas constructivas y fortalecen la permanencia profesional; mientras que aquellas vinculadas al agotamiento, la frustración o la impotencia pueden generar tensión y vulnerabilidad emocional, desestabilizando el equilibrio sistémico.

Desde esta perspectiva, las emociones constituyen verdaderos motores de acción que participan activamente en la configuración de la práctica pedagógica. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Damasio (2000), quien reconoce la estrecha relación entre emoción, cognición y toma de decisiones, así como con las propuestas de Bisquerra y Pérez (2007) sobre la función adaptativa de las competencias emocionales en la vida cotidiana. No obstante, la teoría construida trasciende esta visión al concebir la movilización como una capacidad de traducción emocional: el docente transforma la carga afectiva del entorno (a menudo hostil o precario) en insumos para la creación pedagógica, permitiendo que el sistema y su finalidad siga operando.

Gráfico 11

Movilización emocional: De la conciencia a la transformación emocional



Nota. Representación del proceso mediante el cual las experiencias emocionales son interpretadas y transformadas en respuestas adaptativas que favorecen el afrontamiento. Elaboración propia.

Dinámica de protección socioemocional

Dado que la movilización implica una entrega constante de energía afectiva para accionar, transformar, configurar la práctica pedagógica, la protección surge como el mecanismo estratégico que permite al docente conservar su capacidad de actuar a largo plazo sin desgastarse en el intento. Esta dinámica se expresa a través de la Tríada Protectora, conformada por el humor, la fe y el establecimiento de límites emocionales.

Según los hallazgos, estos recursos funcionan como estrategias de contención que permiten disminuir el impacto del desgaste cotidiano y mantener la capacidad de respuesta frente a situaciones complejas. El humor favorece la resignificación de experiencias incluso difíciles , aunado a ello le permite al docente resguardar su bienestar, liberar tensiones y estrechar lazos amigables aun en adversidad; la fe proporciona sentido, esperanza y fortaleza ante la adversidad; fe que se nutre además de las creencias y practicas espirituales personales e interpersonales (al compartir oraciones, una celebración en iglesia, hasta el dar y recibir bendición), entendida como la cualidad del ser para estudiarse, trascenderse a sí mismo a través de la conciencia, la cual abarca al ser y lo que le rodea (Peri 2020) , recordando en este punto que con eco, se hace referencia aquí a contextos interconectados; mientras que los límites emocionales funcionan como un sistema de resguardo de “fronteras emocionales”, es decir, de poner límites claros a las demandas del entorno, en una decisión deliberada de establecer una línea de demarcación (una "frontera") entre la problemática del entorno y la integridad del "yo" profesional. Es una “tecnología de la inteligencia emocional” del docente que le permite a la docente asumir: "mi entrega tiene un límite", protegiendo así su capacidad de acción a largo plazo, indispensable para mantener la sostenibilidad de su labor.

Esta dinámica coincide con los planteamientos de la ecología emocional de Conangla y Soler (2014), quienes sostienen que la sostenibilidad humana requiere mecanismos de autorregulación que permitan administrar adecuadamente los recursos afectivos. Asimismo, guarda relación con la perspectiva de Frankl (2015), para quien la búsqueda de sentido constituye un recurso fundamental para afrontar contextos de sufrimiento existencial. A ello se suma, la visión situada de este estudio al comprender que la protección socioemocional no es un acto aislado, sino una praxis colectiva. Es el proceso mediante el cual las docentes, en su despliegue de autoconciencia y movilización, blindan y/o resguardan su "yo" profesional y personal (y espiritual) para asegurar que su capacidad de sostenibilidad emocional y así estar disponibles para la faena laboral, para el convivir y en ello el resguardo de la salud para la labor educativa comunitaria. A continuación, se comparte la imagen que sintetiza esta dinámica:

Gráfico 12

Dinámica de protección socioemocional: Escudos de protección emocional



Nota. Representación de los recursos protectores que fortalecen la capacidad del docente para afrontar las demandas emocionales y preservar su bienestar durante la práctica educativa. Elaboración propia.

Dinámica de sostenimiento relacional

Mientras que en la dinámica de protección socioemocional lo relacional se vive como un “blindaje” que permite a las docentes resguardar su salud y su "yo" frente a la adversidad, de forma individual y colectiva, en la presente dinámica el énfasis va hacia la nutrición afectiva. La eco sostenibilidad emocional docente también se nutre de los vínculos que se construyen en el ejercicio pedagógico. Los hallazgos evidenciaron que las relaciones establecidas con los estudiantes, colegas y comunidad educativa funcionan como fuentes de reafirmación emocional, y sentido profesional. Esta dinámica se manifiesta especialmente en el “convivir pedagógico” donde el afecto, la reciprocidad, la lúdica, el reconocimiento y la conexión humana reavivan la motivación para continuar enseñando. Se trata de vínculos que conforman el tejido que sostiene el

encuentro pedagógico. En este proceso, es un lazo "presencia atenta" (Camacaro, 2019) que reconoce al otro en su humanidad. Esta conexión profunda permite que el educador no solo dé, sino que se deje afectar por el estudiante, creando un "campo relacional" donde la energía afectiva circula y se renueva constantemente (Maturana, 2001).

Desde esta perspectiva, toda experiencia educativa se desarrolla dentro de una red de vínculos y corresponsabilidades que favorecen la construcción colectiva del bienestar y del aprendizaje. En contraste con teoría formal, este hallazgo concuerda con el enfoque relacional propuesto por Malpica (2024), quien argumenta que el bienestar docente no es un estado individual aislable, sino un fenómeno sistémico que depende de la gestión relacional y la creación de una visión compartida en la comunidad educativa. De esta manera, el sostenimiento relacional emerge en nuestra investigación como la praxis que materializa este enfoque: la docente halla en la profundidad del encuentro humano el combustible para su propia eco sostenibilidad emocional: “eco” al reconocer al docente como un organismo abierto que se nutre de la red de vínculos; “emocional”por tratarse de un tejido de afectos, reciprocidad y presencia atenta que da sentido a la praxis; y “sostenibilidad” al constituirse en el mecanismo de renovación cíclica que garantiza la continuidad de la labor sin desgaste. Así, el sostenimiento relacional valida la tesis de que el conocimiento y la vida son integrales únicamente cuando se comparten, transformando el bienestar en un ejercicio de corresponsabilidad que garantiza que el educador no se agote, sino que se auto-renueve en el intercambio dialógico constante con su entorno. A continuación, se presenta el siguiente gráfico.

Gráfico 13

Sostenimiento relacional: De los vínculos que fortalecen el bienestar docente



Nota. Representación del proceso mediante el cual las relaciones significativas fortalecen el bienestar emocional, el compromiso pedagógico y la permanencia del docente en su práctica educativa dentro del modelo MESED. Elaboración propia.

Dinámica de desgaste emocional docente

Esta dinámica representa el contrapunto sistémico del modelo: el conjunto de condiciones personales, relacionales e institucionales que actúan como una fuerza erosiva, desgastando progresivamente la integridad del educador. Los hallazgos evidenciaron que la sobrecarga laboral, los conflictos relacionales, los duelos, las dificultades familiares, las exigencias administrativas y la ausencia de una cultura institucional de cuidado configuran el fenómeno del “cuidador descuidado”: un sujeto a quien el sistema le exige una entrega total, mientras lo priva de los recursos necesarios para su propia preservación.

Desde una perspectiva sistémica, esta dinámica no se comprende como un resultado clínico de agotamiento, sino como una ruptura en la capacidad de autorregulación del ecosistema emocional. Como sostienen Capra y Luisi (2014), los sistemas vivos mantienen su equilibrio mediante procesos continuos de adaptación y transformación; por tanto, el desgaste debe entenderse como una perturbación crítica que amenaza la autopoiesis (la capacidad de auto-renovación) del docente. En este sentido, la propuesta de Morin (2005) sobre la complejidad es fundamental, ya que nos impulsa a comprender el desgaste no como un evento aislado, sino como una emergencia sistémica donde la desarticulación de las dimensiones personales, relacionales e institucionales compromete la viabilidad del todo.

Siguiendo a Vaello (2009), este agotamiento es el resultado de una gestión desequilibrada de los recursos ante las demandas. Por ello, la eco-sostenibilidad emocional no busca la ausencia de desgaste, sino que el docente, como sistema vivo, logre re-organizar sus dinámicas de autoconciencia, protección y sostenimiento para recuperar su equilibrio dinámico. El desgaste, bajo este prisma, es el motor que moviliza la reorganización sistémica para garantizar que la labor pedagógica permanezca como un ejercicio vital.

Su impacto depende de la interacción con las demás dinámicas: Frente a la autoconciencia y movilización: Si el docente no reconoce el desgaste, pierde la capacidad de transformar la carga afectiva en insumos pedagógicos. Frente a la protección socioemocional: Cuando el "blindaje" de la tríada protectora se fractura, la fuerza erosiva penetra la integridad del "yo" profesional. Frente al sostenimiento relacional: Cuando el "convivir pedagógico" se debilita, el docente pierde el combustible afectivo (nutrición) necesario para contrarrestar la erosión.

En consecuencia, la teoría emergente evidencia que la eco-sostenibilidad emocional docente no consiste en la utopía de evitar el desgaste, sino en desarrollar las condiciones personales, relacionales e institucionales necesarias para:

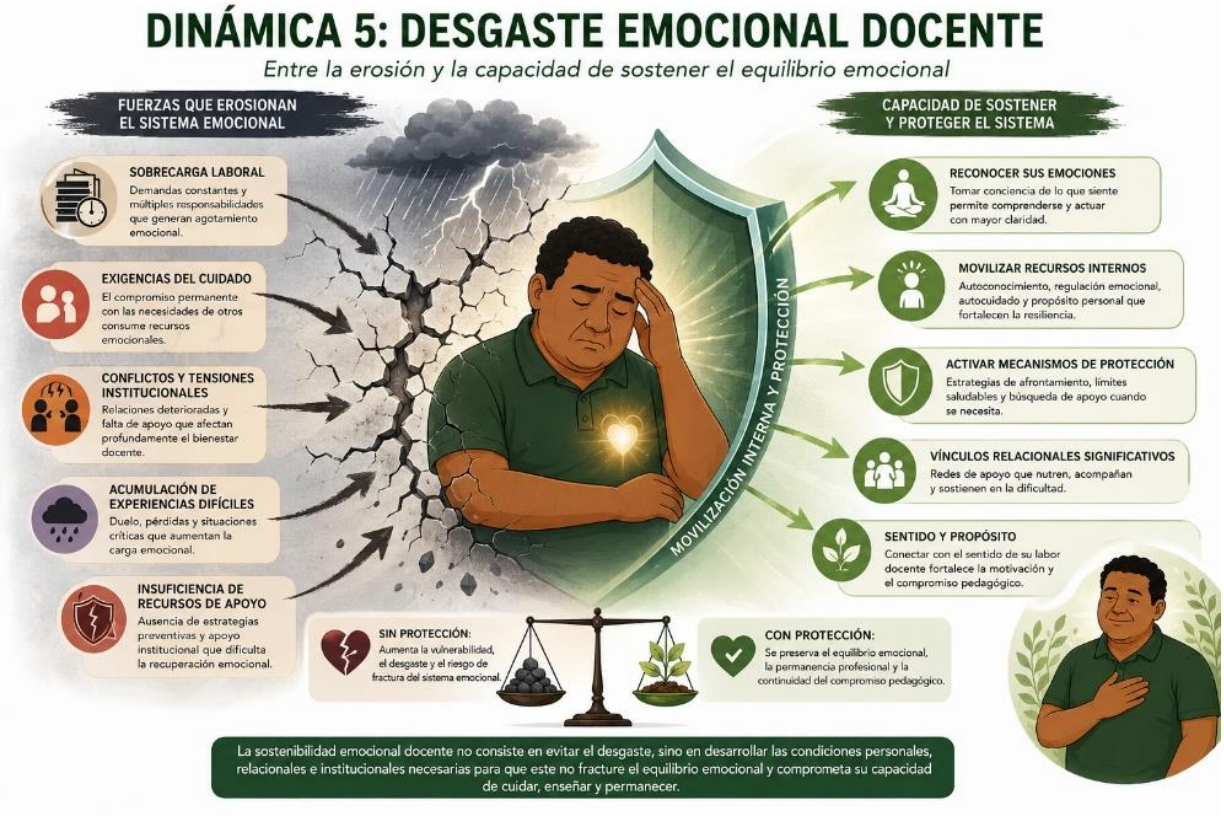
1. Preservar la integridad del "yo" pedagógico: Evitar que la tensión erosiva fracture la identidad y la salud emocional del educador.

2. Garantizar la disponibilidad para el encuentro: Asegurar que el docente conserve la energía afectiva necesaria para sostener el "convivir pedagógico" y la "presencia atenta" con sus estudiantes.
3. Asegurar la permanencia con sentido: Convertir la labor docente en un ejercicio de resistencia vital y compromiso profesional, impidiendo que el desgaste derive en el abandono o la deshumanización de la práctica.

En definitiva, estas condiciones son los requisitos que permiten que el docente transite de ser un sistema vulnerable al desgaste, a ser un sistema capaz de autorregularse, renovarse y trascender en su labor educativa.

Gráfico 14

Desgaste emocional docente, entre la erosión y la preservación del del sistema.



Nota. La figura representa la tensión entre las fuerzas que erosionan el bienestar emocional y los recursos que permiten preservar el equilibrio del sistema dentro del modelo MESED. Elaboración propia.

Discusión teórica de los hallazgos

Elementos transversales del modelo MESED

Una vez descritas las cinco dinámicas que conforman el núcleo operativo del Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED), se identifican dos componentes de carácter transversal y estructural que permiten profundizar en la comprensión del funcionamiento del sistema: por un lado, la dimensión espiritual asociada a la construcción de sentido; y por otro, la paradoja del cuidador descuidado como expresión de las tensiones inherentes al ejercicio docente en contextos educativos complejos. Estos elementos no constituyen dinámicas adicionales del modelo, sino fuerzas que atraviesan, configuran y tensionan el sistema en su conjunto, aportando una comprensión más amplia de su funcionamiento.

Dimensión transversal: espiritualidad, sentido y resiliencia en contextos de vulnerabilidad

La teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente permite comprender que la sostenibilidad emocional no se sustenta únicamente en competencias de regulación afectiva o en recursos institucionales de apoyo. En contextos de vulnerabilidad, donde las exigencias emocionales, sociales y profesionales tienden a superar los recursos disponibles, emerge una dimensión asociada a la construcción de sentido y a la espiritualidad como fuente de fortalecimiento y permanencia.

Desde esta perspectiva, la espiritualidad trasciende una concepción reducida a la práctica religiosa o a las creencias particulares de los individuos, configurándose como una capacidad humana orientada a otorgar significado a la experiencia, integrar las vivencias personales y proyectar propósitos que permitan sostener la acción en escenarios complejos. En este sentido, Frankl (2015) sostiene que la búsqueda de sentido constituye una motivación esencial de la existencia humana y un recurso fundamental para afrontar el sufrimiento, la incertidumbre y la adversidad.

En consonancia con esta postura, Peri y Pérez (2019) plantean que la espiritualidad representa una dimensión formativa orientada al desarrollo integral del ser humano, favoreciendo procesos de autoconocimiento, integración personal y

transformación interior. Desde esta mirada, la espiritualidad no se limita a una experiencia privada, sino que contribuye al fortalecimiento de las capacidades emocionales necesarias para enfrentar las demandas de la vida cotidiana y mantener la coherencia entre los valores, las acciones y proyectos de vida incluyendo propósitos colectivas.

Asimismo, la teoría emergente dialoga con los planteamientos de la ecopedagogía, en tanto reconoce que el ser humano se construye dentro de una trama de relaciones donde el cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno forman parte de un mismo proceso de desarrollo. Gadotti (2017) sostiene que la educación debe promover una conciencia de interdependencia y pertenencia que permita construir formas más humanas y sostenibles de habitar el mundo. Bajo esta lógica, la espiritualidad constituye una dimensión que fortalece el vínculo del sujeto con los demás y con la vida misma, favoreciendo procesos de cuidado, corresponsabilidad y compromiso ético.

De igual manera, la ecología emocional propuesta por Conangla y Soler (2014) permite comprender que los seres humanos requieren mecanismos permanentes de renovación afectiva para mantener su equilibrio interno. Así como los ecosistemas necesitan regenerar sus recursos para preservar su sostenibilidad, las personas necesitan fuentes de significado capaces de restaurar su energía emocional frente al desgaste cotidiano. Desde esta perspectiva, la espiritualidad opera como un recurso regenerador que favorece la recuperación emocional y fortalece la capacidad adaptativa ante situaciones adversas.

En este marco, la espiritualidad, el sentido y la resiliencia se configuran como una dimensión transversal del sistema de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, en tanto atraviesan e influyen en el funcionamiento de las dinámicas del modelo, contribuyendo a la preservación del equilibrio emocional y a la continuidad de la práctica pedagógica en contextos de alta exigencia.

Tensión estructural del sistema: el cuidador descuidado como paradoja del ejercicio docente

La teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente identifica una tensión estructural que atraviesa la profesión docente y que se expresa en la figura del cuidador descuidado. Esta condición emerge cuando el educador asume de manera permanente funciones de acompañamiento, contención y cuidado emocional hacia otros, mientras sus propias necesidades de cuidado y sostenimiento permanecen insuficientemente atendidas dentro del sistema educativo.

Más que un fenómeno individual, esta situación refleja una ruptura en la lógica de reciprocidad que debería caracterizar a los sistemas humanos sostenibles. Desde la perspectiva de la ecología de los sistemas, ningún sistema puede mantenerse en equilibrio cuando concentra las funciones de cuidado en uno de sus actores sin generar mecanismos equivalentes de soporte y regeneración (Capra y Luisi, 2014). La sostenibilidad del sistema depende, en consecuencia, de la circulación equilibrada de recursos emocionales, relacionales e institucionales entre sus componentes.

En este sentido, el fenómeno del cuidador descuidado evidencia una fractura ecológica dentro del sistema educativo, en la cual las demandas asociadas al acompañamiento socioemocional, la convivencia escolar y el bienestar estudiantil tienden a recaer de forma sostenida sobre el docente, sin que ello se corresponda con estructuras suficientes de cuidado hacia su propio bienestar. Se configura así una relación asimétrica donde el cuidado circula de manera unidireccional, debilitando progresivamente la capacidad del sistema para sostener a quienes sostienen.

Desde esta perspectiva, la teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente supera las lecturas centradas exclusivamente en la resiliencia individual, al plantear que la permanencia emocional del educador depende también de la existencia de estructuras relacionales e institucionales capaces de sostener el ejercicio del cuidado. Esta comprensión coincide con los planteamientos de la ecopedagogía, que reconoce la interdependencia, la corresponsabilidad y el cuidado como principios fundamentales para la construcción de comunidades educativas sostenibles (Gadotti, 2017; André et al., 2021).

En consecuencia, el cuidador descuidado no se interpreta como una falla individual del docente, sino como una expresión de desequilibrio sistémico que revela la necesidad de reorganizar las condiciones ecológicas del sistema educativo. Su comprensión permite evidenciar que el bienestar docente no puede garantizarse únicamente desde la regulación emocional individual, sino que requiere transformaciones en las dinámicas institucionales que estructuran la distribución del cuidado.

Sin embargo, el Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED) transforma esta paradoja al postular que el cuidado debe ser corresponsable. Bajo esta premisa, ignorar el desgaste docente compromete la viabilidad a largo plazo del sistema educativo. Por tanto, romper con la lógica del "cuidador descuidado" requiere una reconfiguración sistémica: pasar de una cultura del sacrificio individual a una praxis de corresponsabilidad.

El MESED demuestra que la docente no necesita “descuidarse” para cuidar; al contrario, su capacidad de sostener el proceso pedagógico depende directamente de su capacidad de incluirse a sí misma como sujeto de cuidado dentro del ecosistema. En última instancia, la superación de esta paradoja no ocurre a través de la formación de docentes más “resistentes” al desgaste, sino a través de la creación de ambientes institucionales que validen la vulnerabilidad como una condición humana, donde la protección y el sostenimiento relacional sean parte de la estructura organizacional y no solo esfuerzos aislados del individuo. Así, el docente deja de ser un “cuidador descuidado” para convertirse en un agente de bienestar sistémico, capaz de nutrirse de la red que él mismo ayuda a tejer, garantizando que su labor no sea una entrega que erosiona, sino un ejercicio que, al cuidar a otros, preserva y potencia la vida propia.

Finalizando, este apartado, en conjunto, las dinámicas operativas del sistema y los elementos transversales previamente descritos permiten comprender que la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente no se agota en la identificación de procesos aislados, sino que configura una totalidad sistémica en la que interactúan fuerzas de equilibrio, protección, desgaste y construcción de sentido. En este marco, tanto la dimensión espiritual como la paradoja del cuidador descuidado revelan que el

funcionamiento del sistema no depende únicamente de la regulación interna de las dinámicas, sino también de las condiciones ecológicas y relacionales que las atraviesan y tensionan. A partir de esta comprensión integradora, se explicita seguidamente la representación formal de la teoría, la cual se concreta en el Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED), como síntesis operativa que articula las relaciones emergentes identificadas durante el proceso de codificación.

Proyección de la teoría sustantiva.

La Teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente constituye una explicación contextualizada del bienestar emocional del profesorado en escenarios educativos rurales caracterizados por condiciones de vulnerabilidad social. No obstante, su alcance puede trascender del contexto específico del cual emergió y abrir nuevas posibilidades para la investigación, la formación docente y el fortalecimiento de las políticas institucionales orientadas al cuidado de quienes ejercen la labor educativa. Como teoría sustantiva, su valor no reside en la pretensión de universalidad, sino en la capacidad de ofrecer un marco conceptual susceptible de ser contrastado, ampliado y enriquecido en otros escenarios educativos, de acuerdo con los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

En el ámbito científico, la teoría proyecta nuevas líneas de investigación dirigidas a profundizar en la comprensión de la sostenibilidad emocional docente desde diferentes contextos socioculturales y niveles educativos. Su contrastación en instituciones urbanas, en otros niveles de formación y en realidades educativas diversas permitirá ampliar su capacidad explicativa, identificar nuevas dinámicas y fortalecer el desarrollo de teorías sustantivas sobre el bienestar emocional del profesorado. Asimismo, la integración de enfoques cuantitativos o mixtos podría favorecer la validación empírica de las relaciones propuestas y contribuir a la consolidación del constructo como referente para futuras investigaciones.

Desde la perspectiva metodológica, la teoría ofrece las bases para el diseño y validación de instrumentos que permitan valorar la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente y sus dinámicas constitutivas. De igual manera, el Modelo de Eco-

Sostenibilidad Emocional Docente (MESED) se proyecta como un referente para el desarrollo de estudios de intervención, la evaluación de programas de bienestar docente y la construcción de indicadores que orienten procesos de seguimiento y mejora continua en las instituciones educativas.

En el ámbito educativo, la teoría y el Modelo MESED ofrecen orientaciones para fortalecer el bienestar docente desde una perspectiva institucional. Más que centrarse exclusivamente en el desarrollo individual de las competencias emocionales, proponen avanzar hacia culturas organizacionales del cuidado, promoviendo redes de apoyo, espacios de acompañamiento emocional y prácticas de liderazgo que favorezcan el bienestar, la permanencia profesional y el fortalecimiento de la labor docente.

Finalmente, la teoría sustantiva propuesta invita a replantear la comprensión tradicional del bienestar docente, desplazando la mirada desde una perspectiva centrada en la resiliencia individual hacia una visión sistémica, ecológica y relacional del fenómeno. Esta proyección abre la posibilidad de continuar desarrollando conocimiento científico sobre la sostenibilidad emocional en la educación, consolidando nuevas rutas investigativas que permitan fortalecer la calidad de vida de los docentes y, con ello, contribuir a la transformación de las instituciones educativas como escenarios de cuidado, bienestar y desarrollo humano.

Introducción al modelo

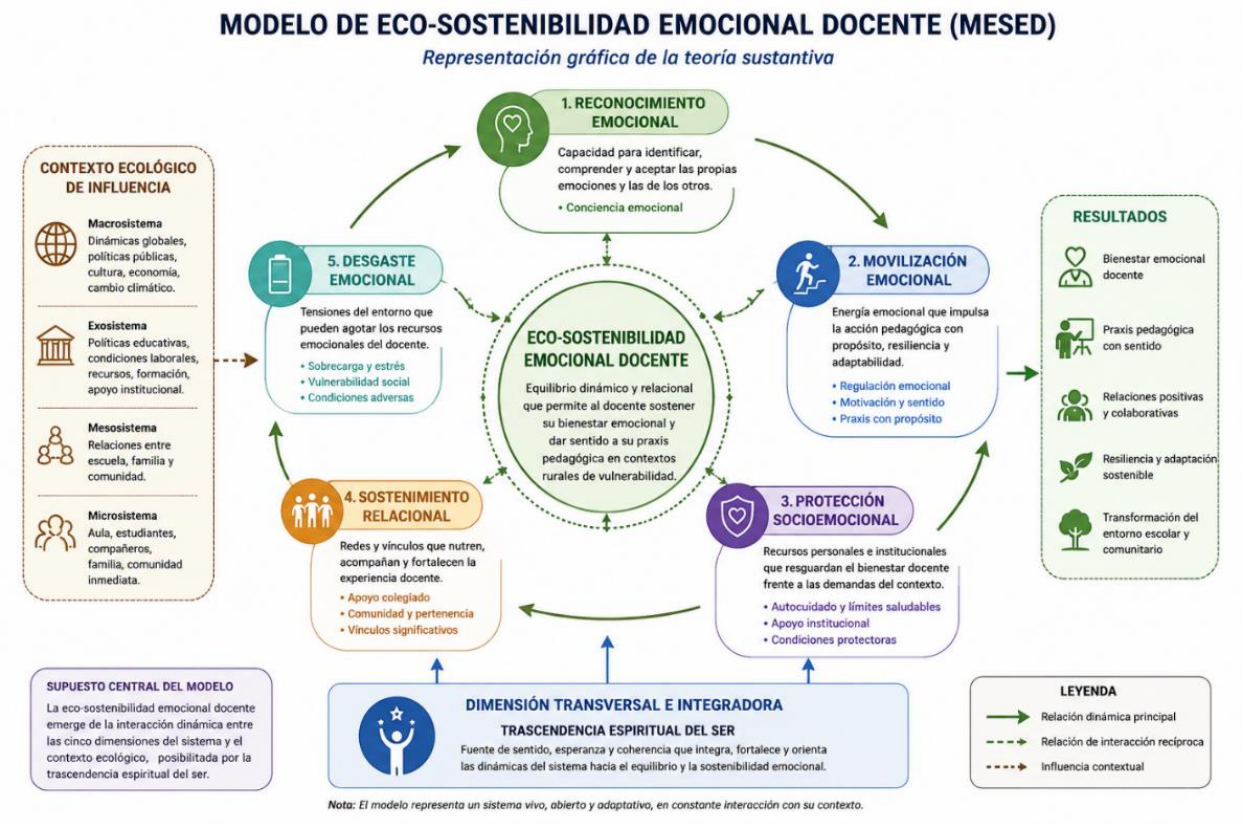
La teoría sustantiva de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente encuentra su representación operativa en el Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED), el cual permite traducir los hallazgos teóricos en una estructura comprensible de funcionamiento sistémico. Este modelo constituye el nivel explicativo-operativo de la teoría, al representar la forma en que los procesos de reconocimiento emocional, movilización emocional, protección socioemocional, sostenimiento relacional y desgaste emocional interactúan dentro de un sistema educativo ecológicamente situado.

El Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED) se define como una configuración sistémica, dinámica y emergente que representa la forma en que

interactúan, se organizan y se retroalimentan los procesos de reconocimiento emocional, movilización emocional, protección socioemocional, sostenimiento relacional y desgaste emocional dentro de un sistema educativo ecológicamente situado. Este modelo constituye la representación operativa de la Teoría de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, al traducir sus hallazgos en una estructura explicativa que permite comprender el bienestar docente como una propiedad emergente de un sistema vivo, abierto y complejo, en permanente interacción con sus condiciones contextuales. Se presenta a continuación un gráfico representativo del modelo , seguido de la explicación del mismo.

Gráfico 15

Modelo MESED representación sistémica de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente



Nota. Síntesis de la interacción dinámica de los procesos que configuran la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente dentro del modelo MESED. Elaboración propia.

Explicación teórica del modelo

En coherencia con los principios de la teoría de sistemas complejos (Morin, 2005) y la biología del conocimiento de los sistemas vivos (Capra y Luisi, 2014), el Modelo de Eco-Sostenibilidad Emocional Docente (MESED) se comprende como una configuración dinámica no lineal, en la que sus elementos no operan de manera secuencial ni aislada, sino como una red de interacciones recursivas que se reorganizan continuamente en función de las condiciones del entorno educativo.

Desde esta perspectiva, el modelo no representa una estructura estática del bienestar docente, sino un sistema vivo de regulación emocional que se encuentra en permanente interacción con su contexto ecológico. En consecuencia, las dinámicas que lo constituyen no deben entenderse como etapas consecutivas, sino como procesos simultáneos que se activan, se superponen y se retroalimentan de manera continua, generando patrones variables de equilibrio, tensión o reorganización.

El funcionamiento del sistema se sustenta en una lógica de autoorganización, donde la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente emerge como propiedad global del conjunto y no como resultado de una dinámica particular. Es decir, ninguna de las cinco dinámicas por sí sola explica el bienestar docente; este surge de la interacción recíproca entre reconocimiento, movilización, protección, sostenimiento y desgaste emocional dentro de un campo relacional situado.

En este marco, el modelo asume que el sistema docente posee capacidad de autorregulación, en tanto puede detectar tensiones internas (a través de la autoconciencia emocional), transformar dichas tensiones en acción pedagógica (movilización emocional), activar mecanismos de resguardo (protección socioemocional), nutrirse de vínculos significativos (sostenimiento relacional) y, simultáneamente, enfrentar procesos de desgaste que forman parte inherente de su funcionamiento. La sostenibilidad no se entiende, por tanto, como la eliminación del desgaste, sino como la capacidad del sistema para reorganizarse frente a él sin perder su integridad funcional.

De este modo, el MESED se configura como un sistema adaptativo complejo, donde la estabilidad no es fija sino dinámica, y donde el equilibrio se produce como resultado de ajustes permanentes entre fuerzas de expansión (energía emocional, vínculos, sentido) y fuerzas de contracción (sobrecarga, desgaste, tensiones contextuales). Esta comprensión permite superar visiones lineales del bienestar docente, para situarlo en una lógica ecológica, relacional y sistémica.

Finalmente, el modelo permite comprender que la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente no es un estado alcanzable de manera definitiva, sino un proceso continuo de autorregulación situada, en el que el docente y su entorno co-evolucionan, configurando de manera permanente las condiciones de posibilidad del bienestar dentro de la práctica educativa

El contexto ecológico de influencia

El modelo reconoce que la sostenibilidad emocional docente no ocurre de manera aislada, sino dentro de un contexto ecológico compuesto por múltiples sistemas de influencia. La propuesta de Bronfenbrenner (1992), sostiene que el bienestar emocional se encuentra condicionado por factores presentes en el microsistema (aula, estudiantes, compañeros y familia), mesosistema (relaciones entre escuela, familia y comunidad), exosistema (políticas educativas, recursos institucionales y condiciones laborales) y macrosistema (factores culturales, económicos, sociales y políticos). Estos niveles ejercen una influencia permanente sobre las dinámicas emocionales del docente y constituyen el entorno donde se desarrolla el proceso de eco-sostenibilidad emocional.

El supuesto central del modelo

El supuesto central del MESED plantea que la sostenibilidad emocional docente emerge de la interacción dinámica entre las cinco dinámicas que conforman el sistema y las condiciones ecológicas donde estas se desarrollan. Desde esta perspectiva, el bienestar emocional no depende exclusivamente de características individuales, sino de la capacidad del sistema para generar procesos de autorregulación, apoyo, protección y construcción de sentido frente a las demandas del contexto. Esta

comprensión coincide con los planteamientos de la ecología emocional, que conciben a las personas como sistemas abiertos en permanente intercambio con su entorno (Conangla y Soler, 2014).

Las dinámicas del sistema

El núcleo del modelo está constituido por cinco dinámicas interdependientes:

- Reconocimiento emocional.
- Movilización emocional.
- Protección socioemocional.
- Sostenimiento relacional.
- Desgaste emocional.

Estas dinámicas interactúan de manera continua para generar procesos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio emocional. La sostenibilidad emerge precisamente de la capacidad del sistema para mantener su funcionamiento a pesar de las tensiones y desafíos presentes en el contexto educativo.

MOMENTO VI

CONFIRMABILIDAD Y SOCIALIZACIÓN DE LA TEORÍA EMERGENTE

La confirmabilidad constituye uno de los criterios de rigor científico propuestos por Lincoln y Guba (1985) para garantizar la calidad de la investigación cualitativa. Este criterio hace referencia al grado en que los hallazgos, interpretaciones y construcciones teóricas se sustentan en los datos obtenidos durante el proceso investigativo y no en las predisposiciones, intereses o apreciaciones personales de la investigadora. En consecuencia, la confirmabilidad exige mantener un proceso analítico transparente, sistemático y suficientemente documentado que permita evidenciar la relación entre la información empírica y las categorías construidas.

En el marco de la Teoría Fundamentada, la confirmabilidad se fortalece mediante diversas estrategias metodológicas, entre ellas el registro sistemático del proceso analítico, la comparación constante de los datos, la elaboración de memorandos analíticos, la reflexividad de la investigadora y el contraste de las interpretaciones con los participantes. Estas estrategias permiten demostrar que la teoría sustantiva emergió progresivamente de los datos y fue refinada durante el proceso de análisis, preservando su coherencia conceptual y su fundamentación empírica (Strauss y Corbin, 2002).

Es importante señalar que la validación con los participantes no constituye por sí misma la confirmabilidad, sino una estrategia orientada a fortalecer este criterio de rigor. A través de este procedimiento fue posible contrastar la interpretación desarrollada por la investigadora con la comprensión de los informantes clave, identificar el nivel de correspondencia entre las categorías emergentes y las experiencias relatadas durante el trabajo de campo, así como recoger observaciones susceptibles de enriquecer la interpretación teórica. Este ejercicio no tuvo como propósito obtener aprobación de los participantes, sino someter la teoría emergente a

un proceso de contraste interpretativo que permitiera valorar su consistencia conceptual y su anclaje en la evidencia empírica.

Con base en estos principios, la presente investigación desarrolló un proceso de contraste interpretativo con los cinco informantes clave que participaron en el estudio. Este procedimiento permitió someter la teoría sustantiva emergente a la valoración de los participantes, con el propósito de fortalecer la confirmabilidad del estudio mediante la discusión de las interpretaciones construidas y su correspondencia con las experiencias vividas. El desarrollo de este proceso se describe a continuación.

Desarrollo del Proceso de Socialización

Con el propósito de fortalecer la confirmabilidad de la investigación y propiciar un espacio de retroalimentación con los participantes, se desarrolló una jornada de socialización de la teoría emergente construida a partir del proceso de análisis. Esta actividad se concibió como un ejercicio de devolución ética de los resultados, orientado a contrastar las interpretaciones realizadas por la investigadora con las experiencias y percepciones de los docentes participantes.

Convocatoria y organización del encuentro

Para el desarrollo de la actividad se elaboró una presentación sintética que recogía los principales elementos de la teoría emergente de la Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, incluyendo la categoría central, las categorías axiales y las dinámicas explicativas derivadas del proceso de codificación. Posteriormente, se realizó la convocatoria de los cinco informantes clave que participaron en el estudio, utilizando canales institucionales y medios de comunicación directa.

La jornada se llevó a cabo el día 9 y 22 de febrero de 2026 en las instalaciones de la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, espacio seleccionado por su accesibilidad para los participantes y por ofrecer condiciones adecuadas para el desarrollo de un diálogo abierto y reflexivo. Con el fin de favorecer la interacción horizontal, el lugar fue organizado de manera que facilitara la conversación grupal, la exposición de los hallazgos y el intercambio de opiniones entre los asistentes.

Presentación de la teoría emergente

Durante el encuentro se expuso la teoría sustantiva denominada Eco-Sostenibilidad Emocional Docente, explicando el proceso seguido para su construcción y la forma como las experiencias relatadas por los participantes dieron origen a las categorías emergentes. Se presentó la categoría central junto con las cinco dinámicas que integran el modelo teórico: reconocimiento emocional, movilización emocional, protección socioemocional, sostenimiento relacional y desgaste emocional.

Asimismo, se explicó cómo dichas dinámicas se articulan dentro de un sistema relacional orientado a comprender los procesos mediante los cuales los docentes preservan su bienestar emocional frente a las demandas propias de la profesión y de los contextos educativos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad.

Espacio de retroalimentación y diálogo

Una vez finalizada la presentación, se abrió un espacio de diálogo en el que los participantes compartieron sus apreciaciones acerca de la teoría construida. Las intervenciones permitieron contrastar las interpretaciones realizadas durante el proceso analítico con las experiencias vividas por los docentes, generando reflexiones sobre la pertinencia de las categorías desarrolladas y su correspondencia con la realidad educativa del contexto estudiado.

Gráfico 16

Registro fotográfico de la actividad de socialización



Nota. Fotos tomadas durante las sesiones de socialización del MESED

Como resultado de este ejercicio, los participantes manifestaron una profunda identificación con los constructos teóricos derivados del estudio; particularmente, en lo concerniente a la sostenibilidad emocional, los factores de desgaste, la relevancia de los vínculos humanos y la necesidad de promover una cultura institucional del cuidado. Cabe destacar que no surgieron contradicciones ni desacuerdos significativos durante este proceso de contraste.

Al respecto, es pertinente mencionar que, si bien la investigadora desempeña funciones directivas, como se expuso en el momento III, la amplia trayectoria, madurez profesional y capacidad de liderazgo de los participantes resultaron factores clave para garantizar un diálogo horizontal, entablado desde la fase de consentimiento informado. A ello se sumó la triangulación de datos y el rapport (relación de confianza y empatía establecida entre el investigador y los informantes), elementos que, junto a la

autonomía y criterio propio de los docentes, permiten afirmar que los resultados fueron reconocidos como una construcción colectiva, fidedigna y necesaria de su propia realidad cotidiana, sin que mediara influencia alguna del rol directivo de la autora. A continuación, se sintetizan las respuestas de los informantes en la siguiente tabla:

Tabla 9

Validación de los Constructos Teóricos por parte de los Informantes Clave

Seudónimo Docente	Impresiones sobre el significado de los Constructos Teóricos desarrollados	Recomendaciones para mejorar esta aproximación teórica	Fortalezas y debilidades de esta aproximación teórica
IC-DA-03	"Me sentí totalmente retratada. Ver la 'Tríada Protectora' y cómo incluyeron a Dios y la fe como nuestro refugio me conmovió, porque es nuestra realidad. El Eco-Sostenibilidad es exactamente lo que necesitamos."	"Sería hermoso que este modelo se presentara a los directivos para que entiendan que los espacios espirituales o de pausa no son pérdida de tiempo, sino vitales para nosotros."	**Fortaleza:** Humaniza al docente y valida su dimensión espiritual y emocional. **Debilidad:** Puede ser difícil que el sistema educativo tradicional acepte medir algo tan "del alma".
IC-LB-01	"Es la primera vez que veo en un papel escrito lo que uno siente en el trancón o cuando llega cansado. Eso de 'Sosteniendo sin ser sostenido' es un golpe de realidad, es tal cual lo vivimos los profes."	"Recomiendo que el modelo proponga estrategias claras de cómo los colegios pueden empezar a 'sostenernos'. Que no se quede en el diagnóstico del dolor."	**Fortaleza:** Da voz a la carga invisible del docente, incluyendo a los hombres que a veces callamos más. **Debilidad:** Si no hay voluntad institucional, se queda solo como una reflexión muy bonita.
IC-MB-04	"Yo soy muy práctica y me gustó ver que mis palabras de 'sobrevivir con estilo' o el orgullo por los pelados está ahí. El vínculo de verdad es la energía, si no fuera por ellos, uno no vuelve."	"Que el modelo se vuelva una cartilla o un taller obligatorio a principio de año. Necesitamos aprender a poner esas 'fronteras emocionales' urgente."	**Fortaleza:** Es realista, directo y no usa términos incomprensibles; habla nuestro idioma. **Debilidad:** Ninguna de fondo, pero requiere que los profes estemos dispuestos a quitar la armadura.
IC-MT-05	"Lloré un poquito leyendo lo del desgaste y los duelos. Que la investigación reconozca que el profe llega al salón con sus propias tristezas y aun así enseña... es sanador."	"Incluir más sobre cómo manejar el duelo dentro de la escuela. A veces uno no sabe con quién hablar cuando la vida le da golpes fuertes."	**Fortaleza:** La empatía del modelo. Nos ve como personas vulnerables antes que como máquinas de dar clase.

IC-SU-02	"Me impresionó mucho lo de 'sostener sin ser sostenido'. Ver mis pensamientos organizados en esta teoría me hace sentir que mi trabajo sí vale y que mis emociones importan."	"Hacer énfasis en el clima escolar. Si entre compañeros no nos apoyamos, el modelo no va a funcionar. Hay que recomendar mejorar el compañerismo."	**Debilidad:** El tiempo. Con tanta sobrecarga, no sé a qué hora aplicaremos el cuidarnos. **Fortaleza:** Es un respiro, un desahogo validado científicamente. **Debilidad:** Depende mucho de que los rectores y coordinadores crean en la educación emocional del maestro.

Nota. Sistematización de las impresiones de los informantes claves sobre el MESED

La jornada de socialización concluyó con un espacio de reflexión colectiva en el que los participantes compartieron sus apreciaciones sobre la teoría construida y sobre el proceso investigativo desarrollado. Los docentes expresaron su agradecimiento por la devolución de los resultados y por la posibilidad de reconocer sus experiencias y percepciones reflejadas en una construcción teórica que otorgó sentido y visibilidad a su realidad.

MOMENTO VII

REFLEXIONES FINALES

El recorrido realizado a través de esta investigación permitió comprender que hablar de educación implica, inevitablemente, hablar de emociones. Durante mucho tiempo la escuela ha privilegiado los resultados académicos, los desempeños y los indicadores de calidad, mientras las experiencias emocionales de quienes enseñan permanecen en un segundo plano. Sin embargo, las voces de los docentes participantes muestran que la práctica educativa no ocurre únicamente en el plano cognitivo; se construye también desde las emociones, los vínculos, las esperanzas, las frustraciones y los significados que acompañan la vida cotidiana de quienes educan.

Una de las reflexiones más relevantes derivadas de este estudio es que la sostenibilidad emocional docente no puede entenderse como una responsabilidad exclusivamente individual. Con frecuencia se espera que los educadores desarrollen capacidades para afrontar el estrés, adaptarse a las dificultades y mantener el equilibrio emocional aun en condiciones complejas. No obstante, la realidad evidencia que el bienestar emocional también depende de las relaciones humanas, del reconocimiento institucional, de las condiciones laborales y de las oportunidades de cuidado que ofrece el entorno. Ninguna persona puede sostener indefinidamente a otros si carece de espacios donde también pueda sentirse sostenida. Los hallazgos sugieren que el bienestar es un proceso interdependiente y no una condición aislada del sujeto.

De igual manera, esta investigación permitió reconocer que el ejercicio de la docencia continúa siendo profundamente humano. Más allá de los currículos, los planes de estudio o los procesos administrativos, enseñar implica construir relaciones significativas con otros seres humanos. En este contexto, los estudiantes no solo reciben acompañamiento emocional de sus maestros, sino que también se convierten en una fuente de motivación, sentido y fortalecimiento para quienes ejercen la profesión. Esta reciprocidad evidencia que el bienestar emocional se construye en la

relación y no en el aislamiento, aunque es preciso observar esta dinámica desde la pedagogía relacional para evitar sesgos de dependencia emocional.

Otro aspecto que invita a la reflexión es el papel de la espiritualidad y la construcción de sentido dentro de la experiencia docente. Lejos de presentarse como elementos ajenos a la práctica profesional, estas dimensiones emergen como recursos que permiten afrontar la incertidumbre, resignificar las dificultades y encontrar razones para continuar educando aun en escenarios marcados por la vulnerabilidad. La investigación mostró que, para muchos docentes, la permanencia en la profesión no se explica únicamente por competencias técnicas o conocimientos pedagógicos, sino también por la capacidad de encontrar propósito en lo que hacen y en el impacto que generan sobre la vida de sus estudiantes. No obstante, esta dimensión requiere ser problematizada críticamente para distinguir entre estrategias de afrontamiento y posibles procesos de sobreadaptación.

Respecto al Modelo de eco-sostenibilidad emocional docente (MESED), este se propone como un constructo teórico interpretativo y no como un dispositivo normativo cerrado. La investigación deja una invitación a repensar la manera en que se comprende el bienestar docente dentro de las instituciones educativas. Cuidar a quienes educan no constituye un acto complementario ni una estrategia opcional; representa una condición necesaria para la sostenibilidad humana de los procesos educativos. Reconocer la dimensión emocional de la docencia implica reconocer también la humanidad de quienes enseñan, sus fortalezas, sus límites y sus necesidades de cuidado.

El alcance de estos hallazgos se limita a las narrativas de los informantes clave, por lo cual se recomienda, como futuras líneas de investigación, la validación del modelo en otros entornos, que permitan contrastar la eficacia de las categorías emergentes en otros escenarios pedagógicos, así como el desarrollo de una operacionalización técnica que facilite la aplicación del modelo MESED en planes institucionales de bienestar docente. Estos horizontes de investigación permitirán trascender el alcance de la interpretación aquí expuesta, contribuyendo a la

consolidación y madurez de saberes y propuestas en esta línea tan necesaria para los educadores.

Finalmente, detrás de cada docente existe una historia, una experiencia emocional y una realidad humana que rara vez aparece en los indicadores educativos. Comprender esta realidad no resolverá por sí sola los desafíos que enfrenta la educación, pero sí puede contribuir a construir escuelas más conscientes, más humanas y más comprometidas corresponsablemente con el cuidado de quienes, día tras día, sostienen la tarea de educar.

REFERENCIAS

Abanades Sánchez, M. (2020). *La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 249-263. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7697397

Acosta Faneite, S. F. (2023). *Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. Dialoguis,* 7(12), 53-71. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192

André, A. B., Naidorf, J., & Napoli, M. (2021). *Ecopedagogía: una propuesta crítica y emancipadora. Revista Ecopedagógica,* 4, 64-70.https://www.aacademica.org/mariangela.napoli/9

Arita, B. (2017). *Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. Psicología y Salud,* 15(1), 121-126 https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/826/1501

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Barragán, A. y Morales, C. (2014). *Psicología de las emociones positivas; generalidades y beneficios. Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118. https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf

Benito, T., Messina, C., Andrés, C., y Fernándes, L. (2022). *Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emociodiario." Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado,* 25(2), 145–157. https://doi.org/10.6018/reifop.509581

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XX*, 1 (10), 61-82 https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf

Borbor-Balón, C. (2024). *Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía,* 9(17), 428–498. https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3280

Bracamontes, E., Jiménez, I. y Vázquez, G. (2024). *Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. Revista IE*, 15(2024), 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. *En R.Vasta (Ed.), Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.

Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado,* 13(1), 41-19. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922005.pdf

Camacaro, M. (2026). *Cuerpo-Espíritu: Conexión y Trascendencia*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.18370919

Camacaro, N. (2008). *Comunicación, cuerpo y Dinámica de Grupos. Akademos*, 10(2), 39-48. https://url-shortener.me/D0NY

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision.* Cambridge University Pressdoi:10.1017/cbo9780511895555

Carvajal, B., Marín González, F., & Ibarra Morales, L. (2023). *Triangulación de métodos en ciencias sociales como fundamento en la investigación universitaria en Latinoamérica. Mayéutica Revista Científica de Humanidades y Artes,* 11(2). https://doi.org/10.5281/ZENODO.8140907

Castellanos, L. (2021). *Constructos teóricos sobre las emociones que manifiestan los docentes de básica primaria en su práctica pedagógica.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] Repositorio UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/227/225

Charmaz, K. (2014). *Grounded theory in global perspective: Reviews by international researchers. Qualitative Inquiry*, 20(9), 1074–1084. doi:10.1177/1077800414545235

Chaves, J. (2020). *Triangulación Metodológica Cualitativa y Cuantitativa. Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico (Encarnación),* 14, 76–81.

Chica Palma, O. C., Sánchez Buitrago, J. O., & Pacheco Espejel, A. A. (2020). *Educación emocional en las organizaciones formadoras de maestros. Latinoamericana de Estudios Educativos,* 16(1), 93–120. https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.5

Conangla, M. M., & Soler, J. (2014). *Ecología emocional para el nuevo milenio: El arte de reinventarse a uno mismo.* Amat Editorial.

Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje*. UNIMINUTO.

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Secretaría General del Senado.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (28 de julio de 2025) Ley 2503 de 2025. Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. Diario Oficial No. 53.078.

Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo Que sucede*. Andres Bello.

Day, C. (2006). *La pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus claves para la calidad*. Narcea.

De la Espriella, R., y Gómez, C. (2020). *Teoría fundamentada. Revista Colombiana de Psiquiatría,* 49(2), 127–133. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002

Degante, M. (2024). *Educación emocional en los docentes de nivel medio superior. Revista CIINSEV,* 7(3), 1-9. https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA14.5/17.pdf

Duncan, V. (2022). *Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos una revisión de la literatura. Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617468

Escolano, A. (2018). *La construcción histórica de la educación emocional. Tzintzun. Revista de Estudios Históricos,* 73 https://www.scielo.org.mx/pdf/treh/n73/1870-719X-treh-73-241.pdf

Escudero, Á. (2005). *Noesiterapia: Curación por el pensamiento*. Noesiterapia.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). *Inteligencia emocional percibida y optimismo-pesimismo disposicional: Análisis de su papel en la predicción del ajuste psicológico en adolescentes. Personality and Individual Differences*, 42 (6), 1069–1079. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014

Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2016). *Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers,* 0(368), 65. https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011

Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido* (12ª ed.). Herder.

Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist*, 56(3), 218–226. https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora. Edición de Teresa García Gómez.* Catarata. https://www.google.co.ve/books/edition/Pedagog%C3%ADa_liberadora/XH-iEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover

Gadotti, M. (2017). *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Paulo Freire*, (2), 61. doi:10.25074/07195532.2.519

Gallardo Vázquez, P. (2009). *El desarrollo emocional en la educación primaria (6–12 años). Cuestiones Pedagógicas,* 19, 145–161 https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044/8847

Galvis-Arcila, S., Restrepo-Jaramillo, L., & Valencia-González, G. (2025). *Integración de la espiritualidad en la educación psicológica: beneficios, limitaciones y perspectivas futuras. Cuadernos de Teología – Universidad Católica del Norte*, 17, e6663. https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-6663

Garay-Salamanca, L. J., & Salcedo-Albaran, E. (2021). *Super red de corrupcion en Venezuela: Cleptocracia, nepotismo y violacion de derechos humanos*. Independently Published.

Garcés, C. P. (2023). *Aproximaciones teóricas sobre competencias emocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia*. [Tesis, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] Repositorio UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1022/894

García Domingo, B., & Pérez Bonet, G. (2024). *Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 27(1), 135–149. https://doi.org/10.6018/reifop.580951

García, M. y Giménez, S. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos. Espiral Cuadernos del profesorado,* 5(6), 43-52. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/espiral/article/view/909

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. AldineTransaction.

Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.

Gómez, L. (2019). Diagnóstico de las competencias emocionales en los docentes de educación básica primaria en Colombia. *Dialéctica*. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/478/433

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research* (pp. 195-220).

Gutiérrez, A., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). *Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

Hargreaves, A. (2005). *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Teaching and Teacher Education,* 21(8), 967–983. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Morata.

Hernández, V. (2017). *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. Alternativas en psicología*, 37. https://alternativas.me/wp-content/uploads/2017/02/06-Las-competencias-emocionales-del-docente.pdf

Herrera, L., Perandones, T. y Sánchez, L. (2019). *Fortalezas personales y eficacia docente. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739033/349859739033.pdf

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kyriacou, C. (2001). Stress in teaching: causes, consequences and coping strategies*. Cheltenham,* UK: Nelson Thornes.

Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro.

Lagos San Martín, N. (2024). *Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 14(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1970

Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2019). *Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 853-869. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&tlng=es.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud.* Editorial Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&ots=DhGSnslkSf&sig=RB0kh2mq74Q_sZwBFeL3AljqOVs

Liamputtong, P. (2019). *Qualitative Inquiry. En Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 9–25). doi:10.1007/978-981-10-5251-4_53

López Machín, C. E. (2026). *Inteligencia eco-emocional. Prisma ODS Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 828-842.

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., y López-Angulo, Y. (2022). *Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. Páginas de Educación,* 15(1), 01–22. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598

Machado, Y. (2022). *Origen y evolución de la educación emocional. Alternancia*, 4(6), 35-47 https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819

Malpica, F. (2024). *Claves del bienestar docente en diversos contextos educativos: El enfoque transaccional vs. relacional. DYLE: Revista sobre educación y liderazgo educativo,* (23). https://dyle.es/wp-content/download/pdf/revista-dyle-numero-23.pdf

Martínez Íñigo, D. (2001). *Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuentes. Una revisión teórica. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 17(2), 131–163. https://www.redalyc.org/pdf/2313/231324550001.pdf

Martínez Miguélez, M. (2011). *Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. Opción,* 27(65), 45-80. https://www.redalyc.org/pdf/310/31021901003.pdf

Martínez-Saura, H., Sánchez-López, M., & Pérez-González, J. (2021). *Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Estudios Sobre Educación*. https://doi.org/10.15581/004.42.001

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach burnout inventory. manual*. Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Análisis de Situación de Salud (ASIS) Colombia, 2022. Dirección de Epidemiología y Demografía*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-colombia-2022.pdf

Moreira, M., Cordero, A., Córdova, N. y Quevedo, J. (2022). *El bienestar emocional del docente y su incidencia en el desempeño académico dentro de la educación tecnológica. Polo del conocimiento,* 70(7), 140-159. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9043011

Moreno Forero, J. (2025). *Constructos teóricos para la gestión de las emociones en educación básica primaria.* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] Espacio Digital. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1968/1861

Morera, A., Rojas, G. y Castro, E. (2018). *La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente*. Instituto de Desarrollo Profesional. https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/educacion_emocional_docente_2018.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.

Muñoz, D. (2023). *Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30–42. https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003

Neimeyer, R. A. (2001). *Aprender de la pérdida: Una guía para afrontar el duelo*. Paidós.

Nieto, M. J., & Otero. (2004). *La educación de la afectividad en los escritos de Augusto Mijares. Revista de pedagogía - Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela,* 25(74), 401–426. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300003

Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Obaco, E. (2020). *Estrés docente: causa y repercusiones laborales. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 4(4), 145–156. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/683

Ortega, M., Hernández, Z., Barraza, A., Colunga, C. y Hernández, A. (2023). *El estrés laboral en docentes: Reseña de estudios realizados entre el año 2018 y 2023.* Red Durango de Investigadores Educativos

Osorio, J. y Cárdenas, L. (2017). *Estrés laboral: estudio de revisión. Diversitas*, 13(1), 81. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.06

Pacheco, B. (2017). *Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107–113. https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113

Padrón, J. (2007). *Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. Cinta moebio* 28: 1-28. https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html

Pargament, K. I. (2011). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred.* Guilford Press.

Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I. Psicología evolutiva* (2.ª ed.). Alianza Editorial.

Patlán, J. (2019). *¿Qué es el estrés laboral y cómo medirlo? Revista Salud Uninorte,* 35(1), 156-184. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522019000100156&lng=en&tlng=es.

Pekrun, R., Marsh, H., Dicke, T. y Perry, R. (2023). *Achievement Emotions. En International Encyclopedia of Education* (4a ed.). Londres: Elsevier.

Peri, F. y. Perez, Z (2019). *Visión y significado de la espiritualidad en la educación. Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación,* (19) p,74-89. http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_ educativa/ article /view/8307

Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., & Luque Salas, B. (2020). *Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía*. *Revista Educación*, 76–90. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438

Posada, A. (2013). *La salud mental en Colombia. Biomédica,* 33(4), 497-498. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-41572013000400001&lng=en&tlng=es.

Presidencia de la República de Colombia (19 de junio de 2002) Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial No. 44.840.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. Argentina: Paidós.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* Guilford Publications.

Salinas, A. (2011). *Participación en redes profesionales.* UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1911.pdf

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality,* 9(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Sánchez, M. y Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional en la formación docente: un imperativo para el siglo XXI*Editorial Síntesis.

Sandín Esteban, M. P (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España

Secretaría Seccional de Salud del Magdalena. (2023). *Informe de perfil epidemiológico y morbilidad docente en el departamento del Magdalena* [Informe técnico]. Gobernación del Magdalena.

Segovia, S., Fuster-Guillen, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). *Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. Revista Electrónica Educare,* 24(2), 1–26. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20

Segura, J., Cacheiro, M. y Domínguez, M. (2020). *Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de educación media y universitaria de Venezuela. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(1), 153–179. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1232

Sepúlveda-Ruiz, M. P., Guillén-Gámez, F. D., García-Vila, E., y Mayorga-Fernández, M. J. (2021). *Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. Formación Universitaria*, 14(3), 105–114. https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000300105

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2023). *World Drug Report 2023. Naciones Unidas.* https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/world-drug-report-2023.html

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas.* Graó.

Van der Kolk, B. (2014). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma.* Eleftheria.

Vera, M., y Gambarte, M. (2019). *Resilience as a protective factor of chronic stress in teachers. European Journal of Investigation in Health Psychology and Education,* 9(3), 159–175. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Walker, W. (2022). *Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. Enfoques*, 34(2), 13-33. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212022000200013&lng=es&tlng=.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all. Organización Mundial de la Salud*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338.

ANEXOS

Anexo A

Guion de la entrevista

Estimado participante, me es grato compartir con usted en busca de información relacionada con: Desarrollo de competencias emocionales: un modelo teórico, orientado a las experiencias, percepciones y significados de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera que nos permita comprender sus competencias emocionales. Esta entrevista solo tiene fines plenamente académicos. Los resultados derivados aquí, representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género:	**Lugar de la entrevista:**
Edad:	**Fecha de la Entrevista:**
Tiempo de la entrevista:	**Hora de inicio:** **Hora de cierre:**
Tiempo de servicio en la institución:	
Título académico:	
Cargo que ocupa en la institución:	
Interrogantes	
H-1	**Desde su experiencia docente:** ¿Qué entiende por emoción? ¿Cuáles son las emociones que experimenta con mayor frecuencia en su labor docente?, ¿Podría contarme alguna experiencia donde sus emociones hayan influido en su práctica pedagógica?, ¿Qué dificultades emocionales identifica en el aula y cómo las afronta?
H-2	**Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes:** ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?
H-3	**Desde el entorno institucional:** ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?
H-4	**Según su experiencia profesional,** ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?
H-5	**Desde sus conocimientos:** ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?
Observaciones:	

Anexo B

Ficha de Observación

Guion de Observación Participante

Institución: _____ **Fecha:** _____ **Hora:** _____
Situación o **Actividad observada:** _____

Expresión fascial	
Gestos manuales	
Postura	
Respiración	
Movimientos	
Orientación del cuerpo, cercanía lejanía respecto al otro	
Contacto ocular	
Contacto corporal	
Ritmo en el habla, tono de voz, silencios	
Otros	

Observaciones:

Anexo C

Tabla de especificaciones

Propósitos	Línea temática	Tópico	Preguntas orientadoras
Develar las narrativas de los docentes sobre sus desafíos emocionales y el uso de competencias emocionales en su práctica diaria.	Ruta teórica para comprender las emociones de las docentes de educación primaria, adscritas a las instituciones educativas de Tucurinca, Macondo y Cerro Blanco	Empatía y competencia social Goleman, Bisquerra, 1995); Comunicación emocional (Rogers, 1983); Relaciones interpersonales (Hargreaves, 2005)	¿Qué entiendes por emoción? ¿Cuáles son las emociones que experimenta con mayor frecuencia en su labor docente? ¿Podría contarme alguna experiencia donde sus emociones hayan influido en su práctica pedagógica? ¿Qué dificultades emocionales identifica en el aula y cómo las afronta?
Comprender las competencias emocionales que los docentes consideran fundamentales para su desarrollo personal y profesional.	El legado de Goleman: comprensión del mundo emocional	Autoconciencia emocional (Goleman, 2022); Regulación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); Estrés laboral y afrontamiento (Kyriacou, 2001)	¿Has escuchado hablar de competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente? ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional? ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?
Interpretar las propuestas de los docentes para fortalecer sus competencias emocionales en el entorno institucional.	La brújula emocional de Bisquerra	Autonomía emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); Resiliencia afectiva rural (García, 2025); Aprendizaje socioemocional colaborativo	¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales? ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los

			docentes en este aspecto? ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?
Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales.	Convergencia de modelos y competencias clave para el estudio en la Zona Bananera	Competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007) Motivación y propósito (Goleman, 2022) Aprendizaje experiencial (Freire, (2015), Morin (1999)	¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo? ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?

Nota: elaborado con base en los propósitos y el sustento teórico. (García, 2025)

Anexo D

Valoración por experto

VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

La validación de los instrumentos en estudios cualitativos constituye un paso fundamental para asegurar la coherencia, solidez y credibilidad de los hallazgos. A diferencia de la investigación cuantitativa, cuyo interés se centra en la generalización de los resultados, el enfoque cualitativo privilegia la comprensión profunda de los fenómenos, lo que demanda una construcción y evaluación minuciosa de los medios empleados para la recolección de información.

En la primera fase, denominada preparatoria, se define con claridad el propósito del instrumento y se revisa la literatura especializada con el fin de establecer un marco teórico y metodológico consistente. En este momento se selecciona el tipo de técnica más adecuada entrevista, observación o análisis documental teniendo en cuenta las particularidades del objeto de estudio. Esta etapa es la que garantiza la pertinencia conceptual del instrumento y su alineación con los objetivos de investigación.

La evaluación técnica constituye el segundo momento del proceso. En esta fase se examina la formulación de las preguntas, focos de observación o categorías de análisis, valorando su claridad, coherencia y capacidad de propiciar respuestas detalladas y significativas. Un instrumento cualitativo debe ser comprensible para los participantes, pero al mismo tiempo lo suficientemente abierto para generar descripciones ricas que aporten al análisis interpretativo. Aquí se verifican tanto la validez aparente como la de contenido, apoyándose en la revisión de expertos.

El siguiente paso corresponde a la validación experta, en la que especialistas en la temática realizan una lectura crítica del instrumento. Sus aportes permiten identificar vacíos, imprecisiones o aspectos mejorables. A partir de estas sugerencias se ajustan los contenidos, logrando mayor consistencia y credibilidad en la versión definitiva.

Posteriormente se recomienda la prueba piloto, cuyo propósito es aplicar el instrumento en un contexto similar al del estudio para evaluar su pertinencia, claridad y operatividad. Esta aplicación preliminar posibilita reconocer dificultades en la comprensión de las preguntas, en la dinámica de la observación o en la interacción con los participantes.

Los resultados derivados de este ejercicio orientan nuevos ajustes antes de la implementación formal en campo.

El protocolo contempla, además, la incorporación de insumos que facilitan la evaluación rigurosa, tales como: un resumen del proyecto de investigación, los propósitos generales y específicos, una tabla de sistematización que vincule objetivos con técnicas e instrumentos, la versión preliminar de las entrevistas y guías de observación con sus respectivos criterios de valoración, así como los datos de los expertos encargados de la validación. Finalmente, se incluye un formato de constancia de validación, adaptable a las particularidades del estudio.

En conjunto, este procedimiento garantiza que los instrumentos de investigación cualitativa no solo sean pertinentes y comprensibles, sino también capaces de captar la complejidad de los fenómenos educativos y sociales estudiados. De esta manera, se fortalece la rigurosidad metodológica y se contribuye a la producción de conocimiento profundo, contextualizado y de alta calidad.

Tucurinca – Zona Bananera, septiembre de 2025.

Estimada Dra.

Ubaldina Gámez Lobo

Me permito dirigirme a usted respetuosamente con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para la revisión y valoración de los instrumentos que adjunto a esta comunicación. Estos instrumentos han sido diseñados meticulosamente para recopilar información esencial en el marco de mi tesis doctoral titulada: **ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA**.

Considerando su reconocida trayectoria y amplio conocimiento en el área, confío en que su participación será de gran relevancia para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que se obtendrán durante el desarrollo de la investigación.

Los instrumentos anexos han sido diseñados con rigor metodológico para dar cumplimiento a los objetivos específicos del estudio. En este sentido, su revisión experta y las observaciones o sugerencias que estime pertinentes para optimizar su claridad, pertinencia y eficacia, serán de invaluable aporte para el fortalecimiento del trabajo investigativo.

Agradezco de antemano su tiempo, disposición y compromiso al participar en este proceso. Quedo atenta a cualquier consulta o aclaración adicional que considere necesaria y espero contar con su valiosa colaboración, la cual resultará fundamental para el éxito de este proyecto de investigación doctoral.

Atentamente,

Carmen García Jiménez

Investigadora

Se anexa:

a. Resumen de la investigación.
b. Propósitos de la Investigación.
c. **Tabla 1**: Sistematización de los propósitos
d. Versión Preliminar de la entrevista dirigida a los docentes.
e. Criterios de valoración
f. Versión Preliminar del Instrumento de observación
g. Criterios de valoración
h. **Tabla 2**: Datos del experto
i. Constancia de validación/valoración

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

El perfil emocional del profesional de la educación, ha sido un tema de discusión de larga data, en los actuales momentos que vive la humanidad , particularmente en Colombia, la situación amerita hacer mayores esfuerzos para seguir indagando en busca de fortalezas, es por ello que la investigación acerca de Modelo teórico para las experiencias y percepciones de los docentes de educación primaria del municipio Zona Bananera , se perfila como un posible prospecto , cuyo propósito principal está orientado a Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales. Metodológicamente para la investigación se asumió el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo. El estudio se desarrolló bajo el método de la Teoría Fundamentada con la participación de 5 docentes. La información se recolectó mediante entrevistas en profundidad, observación y grupos focales, procesándose mediante codificación para la construcción de la teoría sustantiva con el apoyo del software ATLAS.ti. El criterio de rigurosidad será mediante la credibilidad o validez interna, auditabilidad y la triangulación. A partir de este procedimiento metódico epistémico, se pretende cumplir con los propósitos planteados, los cuales están orientados a generar un modelo teórico partir de las experiencias y percepciones de los docentes de educación primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales.

DESCRIPTORES: competencias emocionales, educación primaria. Perfil docente, Formación docente.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

- Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales.

Propósitos específicos

- Develar las narrativas de los docentes sobre sus desafíos emocionales y el uso de competencias emocionales en su práctica diaria.
- Comprender las competencias emocionales que los docentes consideran fundamentales para su desarrollo personal y profesional.
- Interpretar las propuestas de los docentes para fortalecer sus competencias emocionales en el entorno institucional.

Tabla 1

Tabla de especificaciones.

Propósito General:

Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales

Propósitos	Línea temática	Tópico	Preguntas orientadoras
Develar las narrativas de los docentes sobre sus desafíos emocionales y el uso de competencias emocionales en su práctica diaria.	Ruta teórica para comprender las emociones de las docentes de educación primaria, adscritas a las instituciones educativas de Tucurinca, Macondo y Cerro Blanco	Empatía y competencia social Goleman, Bisquerra, 1995); Comunicación emocional (Rogers, 1983); Relaciones interpersonales (Hargreaves, 2005)	¿Qué entiendes por emoción? ¿Cuáles son las emociones que experimenta con mayor frecuencia en su labor docente? ¿Podría contarme alguna experiencia donde sus emociones hayan influido en su práctica pedagógica? ¿Qué dificultades emocionales identifica en el aula y cómo las afronta?
Comprender las competencias emocionales que los docentes consideran fundamentales para su desarrollo personal y profesional.	El legado de Goleman: comprensión del mundo emocional	Autoconciencia emocional (Goleman, 2022); Regulación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); Estrés laboral y afrontamiento (Kyriacou, 2001)	¿Has escuchado hablar de competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente? ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional? ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?
Interpretar las propuestas de los docentes para fortalecer sus competencias emocionales en el entorno institucional.	La brújula emocional de Bisquerra	Autonomía emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); Resiliencia afectiva rural (García, 2025); Aprendizaje socioemocional colaborativo	¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales? ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto? ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?
Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales.	Convergencia de modelos y competencias clave para el estudio en la Zona Bananera	Competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007) Motivación y propósito (Goleman, 2022) Aprendizaje experiencial (Freire, (2015), Morin (1999)	¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo? ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?

Nota: elaborado con base en los propósitos y el sustento teórico. (García, 2025)

VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: ENTREVISTA

Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada

Objetivo: Develar las narrativas de los docentes sobre sus desafíos emocionales y el uso de competencias emocionales en su práctica diaria

1. ¿Desde su experiencia docente: ¿Qué entiende por emoción? ¿Cuáles son las emociones que experimenta con mayor frecuencia en su labor docente?, ¿Podría contarme alguna experiencia donde sus emociones hayan influido en su práctica pedagógica?, ¿Qué dificultades emocionales identifica en el aula y cómo las afronta?
2. Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?
3. Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?
4. Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?
5. Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y el objeto de conocimiento

Preguntas	Indique su acuerdo con una X			OBSERVACIONES
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
Desde su experiencia docente: ¿Qué entiende por emoción? ¿Cuáles son las emociones que experimenta con mayor frecuencia en su labor docente?, ¿Podría contarme alguna experiencia donde sus emociones hayan influido en su práctica pedagógica?, ¿Qué dificultades emocionales identifica en el aula y cómo las afronta?	X	X	X	La pregunta es pertinente y logra explorar la relación entre emociones y práctica pedagógica; sin embargo, podría se sugiere una delimitación en su redacción, ya que integra varios interrogantes en uno solo.
Cómo profesional de la educación Desde su interacción con los docentes: ¿Has escuchado hablar de las competencias emocionales? ¿Qué competencias emocionales considera indispensables para desempeñarse como docente?, ¿De qué manera estas competencias aportan a su vida personal y profesional?, ¿Cómo cree que se fortalecen esas competencias en el día a día escolar?	= X	X	X	La pregunta es clara en su intención y se alinea con el objetivo de indagar se observa que incluye múltiples dimensiones como (conocimiento, valoración, aplicación e impacto), lo que podría afectar la profundidad de las respuestas en cada aspecto.
Desde el entorno institucional: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer sus competencias emocionales?, ¿Qué iniciativas podrían implementarse en la escuela para acompañar a los docentes en este aspecto?, ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa en este proceso?	X	X	X	Se sugiere delimitar o priorizar uno de estos componentes para favorecer mayor claridad en la información recolectada.
Según su experiencia profesional, ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?	X	X	X	el término "modelo" no se encuentra previamente delimitado en el instrumento, lo que podría generar interpretaciones diversas en los participantes. Se sugiere precisar o contextualizar este concepto.
Desde sus conocimientos: ¿Qué elementos teóricos debe contener un modelo que se construye a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales?	X	X	X	Se sugiere mejorar el nivel de complejidad, esto pueden dificultar la comprensión por parte de algunos participante

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO (ENTREVISTA)

Criterio	Valoración	Comentario técnico
Claridad de propósito	Adecuada	El instrumento presenta un propósito claro y alineado con el objetivo de la investigación, permitiendo identificar con precisión el interés en las competencias emocionales del docente. Se comprende la intencionalidad de las preguntas y su relación con el fenómeno de estudio.
Coherencia estructural	Parcial	Aunque existe una organización lógica en la secuencia de las preguntas, se observa que algunas integran varios aspectos en una sola formulación, lo que puede afectar la claridad en las respuestas y su posterior análisis. Se sugiere considerar una leve reorganización o segmentación.
Pertinencia de los criterios	Adecuada	Los criterios son pertinentes y responden al propósito del instrumento, permitiendo recoger información relevante desde la voz de los participantes.
Correspondencia con los objetivos del guion	Adecuada	Se evidencia una adecuada alineación entre los ítems del instrumento y los objetivos planteados en el guion, lo que permite recoger información pertinente para el desarrollo del estudio.
N.° de ítems	Excesivo	El número de ítems resulta amplio, lo que podría generar cansancio y confusión en el participante y afectar la calidad de las respuestas.
Redacción de los ítems	Mejorar	Algunos ítems presentan una redacción extensa y con múltiples interrogantes, lo que puede dificultar su comprensión.
Suficiencia del formato de observaciones	Adecuado	El formato permite registrar de manera clara las apreciaciones del evaluador, siendo funcional para el proceso de validación.
Secuencia lógica	Parcial	Se observa una organización general adecuada.

Comentario: El instrumento es pertinente y coherente con el objetivo de estudio; sin embargo, algunos ítems presentan redacción extensa y múltiple, lo que puede dificultar la precisión en las respuestas.

Valoración global del instrumento de la entrevista: El instrumento resulta adecuado y pertinente para la recolección de información relevante sobre las competencias emocionales en el contexto docente. Se reconoce su coherencia con los objetivos planteados y su enfoque reflexivo; no obstante, requiere ajustes menores en la redacción, organización y extensión de los ítems para optimizar su claridad, aplicabilidad y análisis.

Cuadro 2

Datos del Experto

Apellidos: Gámez Lobo
Nombres: Ubaldina de Jesús
Número De Cédula: 36452680
Institución Donde Trabaja: Institución Educativa Departamental de Algarrobo
Profesión: Docente de Aula
Número Móvil De Contacto: 3008241358
Correo Electrónico: ubagalo30@hotmail.com
Título De Pregrado: Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística Universidad: Instituto Universidad de Pamplona Año: 2004 Apellidos: Nombres: Gámez Lobo Ubaldina Número De Cédula: 36452680
Título De Postgrado: Doctora en Humanidades mención en Educación Universidad: Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado Año: 2023
Fecha de la validación: 18-09-2025 Ubaldina Gám L. Firma

INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Ubaldina Gámez Lobo con título de Doctor en Humanidades mención en Educación , por medio del presente hace constar que ha validado el instrumento de investigación presentado por Carmen Elvira García Jiménez , identificada con Pasaporte AW442690, cursante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo tiene como objetivo: Generar un modelo teórico a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas del Municipio Zona Bananera en relación con sus competencias emocionales

Considero lo siguiente: Luego de haber leído y analizado el instrumento elaborado por la autora -Guión de entrevista semiestructurada-, se concluye lo siguiente:

1.- **Coherencia con los propósitos de la investigación**. Hay una relación clara entre el propósito general y los específicos que se establece con el fenómeno estudiado cual es la enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela primaria rural.

Comprensión de los ítems. Los ítems están elaborados de manera clara, precisa y consistente desde el punto de vista pedagógico lo que facilita su aplicación.

Validez de contenido. La construcción de los ítems está plenamente justificada por el acopio de información pertinente y relevante para la elaboración de una teoría emergente de los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela primaria rural.

Suficiencia. Las interrogantes presentadas en el instrumento mantienen un grado de simplicidad en su elaboración, pero expresan profundidad analítica para obtener la información sustantiva que requiere un estudio de esta naturaleza.

En Tucurinca, septiembre de 2025

Firma del Validador

Anexo E

Consentimientos informados

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE TUCURINCA

Fecha de aplicación: 6-10-2025

Investigadora:

Carmen García Jiménez
Orcid: 0009-0002-5132-9407

Título de la investigación:

ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA

Descripción del estudio:

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes de educación primaria contribuye a potenciar su labor educativa. Para ello, se adoptará el enfoque cualitativo mediante el método de teoría fundamentada, que permitirá construir un modelo teórico a partir de las experiencias, percepciones y vivencias expresadas por los docentes

Procedimiento:

Usted ha sido invitado(a) a participar en una entrevista en profundidad, la cual conforme a su consentimiento será grabada (previa autorización) con fines exclusivamente académicos. Esta entrevista abordará aspectos relacionados con sus experiencias emocionales en el ejercicio docente, así como su percepción sobre la importancia del desarrollo emocional en su práctica educativa. La información recolectada será analizada, categorizada y sistematizada para construir conceptos y teorías emergentes, bajo los lineamientos de la teoría fundamentada

Confidencialidad:

Toda la información que usted brinde será tratada con estricta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o códigos, y los datos recolectados no serán utilizados con fines distintos a los de esta investigación, serán utilizados con fines netamente académicos investigativos. Podrá retirarse en el momento que desee sin que esto cause perjuicio personal o profesional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado del participante

Yo, Marta Bolivar Coronado mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N° 22641650, declaro que he sido debida y suficientemente informado he invitado a participar con la grabación de una entrevista en la investigación titulada "ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA", estudio desarrollado por la investigadora: CARMEN ELVIRA GARCÍA JIMÉNEZ, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador(UPEL).

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que he comprendido que:

- Mi participación no tendrá repercusiones o consecuencias en mis actividades laborales, derivado de los resultados obtenidos en la investigación realizada.
- Mi participación no generará ningún gasto, ni remuneración económica alguna y puedo acceder a los resultados de la investigación, en el momento en que esta haya sido terminada y avalada.
- No será publicada mi identidad, así como, los sonidos contenidos y datos personales registrados durante la grabación de la entrevista.
- Los sonidos el contenido registrado en la entrevista serán tratados por el responsable dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- También es de mi conocimiento. En ese orden de ideas, manifiesto que autorizo el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

Para dejar constancia, se firma a los ___días del mes_____ del año_____

Firma: Marta Bolivar Coronado
Nombre: Marta Bolivar Coronado
Docente Participante

Firma: [signature]
Nombre: Carmen Garcia
Investigadora

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE TUCURINCA

Fecha de aplicación: 2-10-2025

Investigadora:

Carmen García Jiménez
Orcid: 0009-0002-5132-9407

Título de la investigación:

ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA

Descripción del estudio:

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes de educación primaria contribuye a potenciar su labor educativa. Para ello, se adoptará el enfoque cualitativo mediante el método de teoría fundamentada, que permitirá construir un modelo teórico a partir de las experiencias, percepciones y vivencias expresadas por los docentes.

Procedimiento:

Usted ha sido invitado(a) a participar en una entrevista en profundidad, la cual conforme a su consentimiento será grabada (previa autorización) con fines exclusivamente académicos. Esta entrevista abordará aspectos relacionados con sus experiencias emocionales en el ejercicio docente, así como su percepción sobre la importancia del desarrollo emocional en su práctica educativa. La información recolectada será analizada, categorizada y sistematizada para construir conceptos y teorías emergentes, bajo los lineamientos de la teoría fundamentada.

Confidencialidad:

Toda la información que usted brinde será tratada con estricta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o códigos, y los datos recolectados no serán utilizados con fines distintos a los de esta investigación, serán utilizados con fines netamente académicos investigativos. Podrá retirarse en el momento que desee sin que esto cause perjuicio personal o profesional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado del participante

Yo, Leonardo Alexander Bernabé Tello mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N° 12631544, declaro que he sido debida y suficientemente informado he invitado a participar con la grabación de una entrevista en la investigación titulada "ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA", estudio desarrollado por la investigadora: CARMEN ELVIRA GARCÍA JIMÉNEZ, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador(UPEL).

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que he comprendido que:

- Mi participación no tendrá repercusiones o consecuencias en mis actividades laborales, derivado de los resultados obtenidos en la investigación realizada.
- Mi participación no generará ningún gasto, ni remuneración económica alguna y puedo acceder a los resultados de la investigación, en el momento en que esta haya sido terminada y avalada.
- No será publicada mi identidad, así como, los sonidos contenidos y datos personales registrados durante la grabación de la entrevista.
- Los sonidos el contenido registrado en la entrevista serán tratados por el responsable dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- También es de mi conocimiento. En ese orden de ideas, manifiesto que autorizo el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

Para dejar constancia, se firma a los ___ días del mes ___ del año ___

Firma: [signature]
Nombre: Leonardo Bernabé
Docente Participante

Firma: [signature]
Nombre: Carmen García
Investigadora

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE TUCURINCA

Fecha de aplicación: 2-10-2025

Investigadora:

Carmen García Jiménez
Orcid: 0009-0002-5132-9407

Titulo de la investigación:

ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA

Descripción del estudio:

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes de educación primaria contribuye a potenciar su labor educativa. Para ello, se adoptará el enfoque cualitativo mediante el método de teoría fundamentada, que permitirá construir un modelo teórico a partir de las experiencias, percepciones y vivencias expresadas por los docentes

Procedimiento:

Usted ha sido invitado(a) a participar en una entrevista en profundidad, la cual conforme a su consentimiento será grabada (previa autorización) con fines exclusivamente académicos. Esta entrevista abordará aspectos relacionados con sus experiencias emocionales en el ejercicio docente, así como su percepción sobre la importancia del desarrollo emocional en su práctica educativa. La información recolectada será analizada, categorizada y sistematizada para construir conceptos y teorías emergentes, bajo los lineamientos de la teoría fundamentada.

Confidencialidad:

Toda la información que usted brinde será tratada con estricta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o códigos, y los datos recolectados no serán utilizados con fines distintos a los de esta investigación, serán utilizados con fines netamente académicos investigativos. Podrá retirase en el momento que desee sin que esto cause perjuicio personal o profesional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado del participante

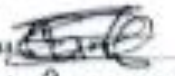
Yo, Said Urueta Maestre mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N° 57.405.590, declaro que he sido debida y suficientemente informado he invitado a participar con la grabación de una entrevista en la investigación titulada "ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA", estudio desarrollado por la investigadora: CARMEN ELVIRA GARCÍA JIMÉNEZ, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador(UPEL).

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que he comprendido que:

- Mi participación no tendrá repercusiones o consecuencias en mis actividades laborales, derivado de los resultados obtenidos en la investigación realizada.
- Mi participación no generará ningún gasto, ni remuneración económica alguna y puedo acceder a los resultados de la investigación, en el momento en que esta haya sido terminada y avalada.
- No será publicada mi identidad, así como, los sonidos contenidos y datos personales registrados durante la grabación de la entrevista.
- Los sonidos el contenido registrado en la entrevista serán tratados por el responsable dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- También es de mi conocimiento. En ese orden de ideas, manifiesto que autorizo el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

Para dejar constancia, se firma a los ___ días del mes _____ del año _____

Firma: Said Urueta M
Nombre: Said Urueta
Docente Participante



Firma: [signature]
Nombre: Carmen García
Investigadora

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE TUCURINCA

Fecha de aplicación: 9-10-2025

Investigadora:

Carmen García Jiménez
Orcid: 0009-0002-5132-9407

Título de la investigación:

ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA

Descripción del estudio:

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes de educación primaria contribuye a potenciar su labor educativa. Para ello, se adoptará el enfoque cualitativo mediante el método de teoría fundamentada, que permitirá construir un modelo teórico a partir de las experiencias, percepciones y vivencias expresadas por los docentes

Procedimiento:

Usted ha sido invitado(a) a participar en una entrevista en profundidad, la cual conforme a su consentimiento será grabada (previa autorización) con fines exclusivamente académicos. Esta entrevista abordará aspectos relacionados con sus experiencias emocionales en el ejercicio docente, así como su percepción sobre la importancia del desarrollo emocional en su práctica educativa. La información recolectada será analizada, categorizada y sistematizada para construir conceptos y teorías emergentes, bajo los lineamientos de la teoría fundamentada.

Confidencialidad:

Toda la información que usted brinde será tratada con estricta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o códigos, y los datos recolectados no serán utilizados con fines distintos a los de esta investigación, serán utilizados con fines netamente académicos investigativos. Podrá retirase en el momento que desee sin que esto cause perjuicio personal o profesional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DEL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado del participante

Yo, María Luisa Tilano mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N° 39.055.775, declaro que he sido debida y suficientemente informado he invitado a participar con la grabación de una entrevista en la investigación titulada "ECO-SOSTENIMIENTO EMOCIONAL: UN MODELO TEÓRICO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO ZONA BANANERA", estudio desarrollado por la investigadora: CARMEN ELVIRA GARCÍA JIMÉNEZ, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador(UPEL).

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que he comprendido que:

- Mi participación no tendrá repercusiones o consecuencias en mis actividades laborales, derivado de los resultados obtenidos en la investigación realizada.
- Mi participación no generará ningún gasto, ni remuneración económica alguna y puedo acceder a los resultados de la investigación, en el momento en que esta haya sido terminada y avalada.
- No será publicada mi identidad, así como, los sonidos contenidos y datos personales registrados durante la grabación de la entrevista.
- Los sonidos el contenido registrado en la entrevista serán tratados por el responsable dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- También es de mi conocimiento. En ese orden de ideas, manifiesto que autorizo el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

Para dejar constancia, se firma a los ___ días del mes ____ del año ____

Firma: María Luisa Tilano
Nombre: María Luisa Tilano
Docente Participante

Firma: [signature]
Nombre: Carmen García
Investigadora

Anexo F

Transcripción de entrevistas

Entrevista en profundizada 1
Código: IC-LB-01
Profesión: Docente Básica Primaria

Entrevistadora: Muy buenos días, profesor Leo, ¿cómo se encuentra usted en el día de hoy? ¿Cómo amaneció?

IC-LB-01: Muy buenos días, profe… Pues mire, amanecí… bien, dentro de lo que uno puede decir "bien" después de un viaje tan largo todos los días, ¿no? Me levanté un poco antes de las cuatro porque el tráfico en la vía está terrible últimamente. Pero bueno… gracias a Dios llegué, que ya es ganancia.

Emocionalmente… normal, yo diría. Cansado, sí, porque uno carga muchas cosas encima —los hijos, las responsabilidades, el colegio— pero aquí estoy, con la mejor disposición para conversar. Y gracias por preguntar, no todo el mundo se toma ese tiempo.

Así que… en términos generales, amanecí tranquilo. Con sueño… pero tranquilo.

Entrevistadora: ¿Pero qué fue lo primero en que pensó al levantarse el día de hoy?

IC-LB-01: — Ah… bueno, profe… la verdad, lo primero que pensé cuando abrí el ojo fue: "¿Será que hoy el trancón está peor que ayer?" Esa es como la primera batalla mental mía todos los días. Porque uno se levanta temprano, pero aun así vive con esa incertidumbre de si va a alcanzar a llegar a tiempo… y eso desgasta. Después pensé en mis hijos… siempre. Que si ya estarán despiertos, que si desayunaron, que si la niña mayor no se me va a atrasar con las tareas. A veces uno quisiera estar más presente, pero madrugar tanto también se roba tiempo de familia. Y ya cuando estaba en la carretera… pensé en la clase de hoy. En inglés, sobre todo. Ese reto me tiene la cabeza dando vueltas, porque aunque me ha ido bien, igual es responsabilidad grande. Y yo quiero hacerlo bien… quiero que se note el trabajo.

Entonces… sí… eso pensé: primero en el trancón, luego en mis hijos, y después en cómo llegar al colegio sin que se me caiga la energía antes de tiempo.

Entrevistadora: Mi profesor habla mucho de la parte emocional. ¿Pero qué significa la palabra emoción para usted?

IC-LB-01: Bueno… eh… a ver… la emoción… para mí eso es… como… como ese "algo" que se mueve por dentro, ¿sí me entiende? Eh… no es solo sentir tristeza o alegría, sino… como una corriente interna… que a veces uno ni sabe de dónde sale, pero lo termina empujando o frenando. Yo, por ejemplo, cuando un niño llega con un problema… uff, a mí eso me… me toca, me mueve. Y yo no sé si es porque yo también tengo mis hijos o porque… bueno… uno ha pasado por cosas… pero ahí se activa esa emoción. Es como… como una mezcla de recuerdos, de cansancio, de ganas… todo junto.

Y… bueno… también creo que la emoción es… eh… energía. Hay días en que uno amanece con más ánimo, ¿sí?, con ganas de enseñar, de hablar… y otros días no, otros días uno se siente… como apagado. Y eso también es emoción, solo que… de otro tipo. Entonces, sí… para mí emoción es eso: lo que pasa adentro y… termina saliendo en cómo uno actúa, aunque uno quiera disimular.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las emociones que usted experimenta en su día a día?

IC-LB-01: Bueno… eh… a ver, profe… son varias, porque el día de uno es como… como una montaña rusa, ¿sí? No hay una sola emoción fija. Primero, yo diría que… ansiedad, sí, esa es como la primera que aparece. Desde que me levanto estoy pensando en el trancón, en si voy a llegar, en si los pelados van a estar inquietos… Todo eso ya me pone como en alerta. Después… cuando entro al colegio… alivio, un poquito. Es como: "Bueno, llegué… ya, lo logré". Pero detrás de eso viene otra… cansancio, porque uno siente el cuerpo pesado, la cabeza cargada… y aún ni han empezado las clases.

En el aula… mmm… ahí hay mezcla. Yo siento paciencia, pero también me aparece a veces la frustración. Porque uno quiere que los muchachos avancen, pero hay días en que pareciera que todo retrocede. Y eso… me frustra, sí, me pega. También siento compasión, muchísima. Sobre todo con los niños que traen problemas de casa… yo no sé, pero eso me toca. Es como una emoción que me hace querer ayudarlos aunque a veces eso mismo me desgaste más. Y bueno… la tristeza también aparece. A veces por cosas de la vida, por los hijos, por la economía, por el cansancio acumulado. Uno trata de disimular, pero… sí, ahí está.

Pero no todo es negativo… también siento satisfacción. Sobre todo ahora con lo de inglés, que he ido avanzando, y uno siente que el esfuerzo sirve para algo. Esa emoción me levanta un poco. Entonces… sí, profe, yo diría que mis emociones del día a día son: ansiedad, cansancio, frustración, compasión, tristeza… y por ratos satisfacción.

Entrevistadora: ¿Me podría contar una experiencia donde sus emociones hayan influido en su práctica pedagógica?

IC-LB-01: Sí, sí… claro, profe… eso que usted dice es verdad, es como un "batido emocional", como un licuado que uno no pidió, pero igual se lo tiene que tomar durante el día… Y a veces ese batido sale dulce, otras veces amargo… y uno tiene que seguir dando clase así mismo. bueno… mmm… le voy a contar una que recuerdo mucho. Fue hace como dos años, con un estudiante de cuarto que venía con muchos problemas en la casa. Ese niño siempre llegaba inquieto, disperso… pero ese día llegó llorando. Y, profe, yo le confieso que ese día yo venía… mal. Venía desgastado, venía tarde, venía con la cabeza en mil cosas… emocionalmente yo estaba como… débil cuando lo vi llorando, a mí… se me revolvió todo. Sentí una mezcla de rabia, impotencia, tristeza… y miedo, porque yo decía: "No tengo la energía hoy para manejar esto". Yo quería entrar al salón y arrancar la clase, pero esa emoción… esa carga emocional que él traía… me pegó fuerte.

En vez de seguir el plan de clase, me senté con él, lo escuché casi media hora. La clase se me descuadró totalmente. Los demás estaban inquietos, yo trataba de mantener el control, pero… mi cabeza no estaba en la clase.

Ese día sentí que mi práctica se volvió emocional, no pedagógica. Y no sé si fue bueno o malo, pero sé que la emoción me gobernó. Luego, cuando intenté retomar la clase, yo estaba… fuera de tono. Sin paciencia, drenado. Pero al final, el niño me abrazó y me dijo "profe, gracias por escucharme". Y ahí entendí algo: aunque la clase no salió como planifiqué, emocionalmente él sí necesitaba un adulto que lo sostuviera.

Entrevistadora: ¿Ha escuchado usted hablar de las competencias emocionales?

IC-LB-01: Sí, profe… claro. He escuchado ese término, aunque uno lo escucha más en talleres que en el día a día. Pero sí, lo conozco. Las competencias emocionales son esas habilidades para manejar lo que uno siente y entender al otro. No siempre las nombro así, pero las vivo: respirar antes de explotar, ponerse en el lugar del pelado, reconocer cuando uno está mal. los estudiantes son como entrenadores emocionales sin quererlo. Sin esas competencias, uno se quiebra en esta profesión.

Entrevistadora: Hablando de estas competencias emocionales, ¿usted nos puede mencionar alguna que conozca?

IC-LB-01: Sí, profe… eh… pues mire, una que yo creo que es fundamental es la autorregulación emocional. Esa… esa me toca vivirla todos los días. Porque uno llega cargado, cansado, o medio alterado por cualquier cosa del camino, y aun así tiene que entrar al salón como si nada, respirando profundo para no dejar que esa emoción lo maneje, también está la empatía, que para mí es casi inevitable. Porque cuando uno ve un niño que viene con la vida encima… uno siente, uno se mueve, uno trata de ponerse en su lugar. Y eso, quiera o no, marca cómo uno actúa en la clase. Esas dos… son como las que más tengo presentes, las que más me atraviesan.

Entrevistadora: ¿Qué apoyos institucionales considera usted necesarios para fortalecer estas competencias emocionales?

IC-LB-01: Bueno… eh… profe, ahí sí le voy a hablar desde lo que yo vivo, ¿sí? Porque una cosa es lo que uno quisiera en teoría, y otra es lo que realmente hace falta en el día a día dentro del colegio Yo creo que… mmm… lo primero sería espacios reales de acompañamiento emocional. No hablo de talleres donde uno se sienta, escucha la charla y ya… no. Me refiero a espacios donde uno pueda hablar de verdad, donde uno pueda decir: "Mire, estoy cansado, estoy abrumado, estoy frustrado", sin sentir que lo van a juzgar o que eso es debilidad. Eso… eso ayudaría muchísimo. También siento que hace falta tiempo, profe. Tiempo para respirar. Para planear sin afán. Para pensar. Porque cuando todo se hace corriendo, cuando uno solo va resolviendo problemas… la emoción se acumula, se estanca, y ahí es cuando vienen los quiebres.

Otro apoyo importante sería… mmm, cómo decirlo… acompañamiento entre pares, pero bien llevado. No para criticar, sino para compartir estrategias emocionales, para decir: "Mira, a mí esto me funciona cuando estoy a punto de perder la calma". Porque uno aprende mucho del compañero que también está luchando, Y bueno… también creo que la institución podría fortalecer más la parte de reconocimiento, pero el reconocimiento genuino. A veces una palabra, un "profe, lo está haciendo bien", ayuda más que cualquier capacitación. Porque emocionalmente eso levanta.

Entrevistadora: ¿Qué papel debería jugar la comunidad educativa dentro de este proceso?

IC-LB-01: Sí, profe… claro, y ahí es donde la comunidad educativa juega un papel… pues, bastante grande, ¿no? Porque una estrategia emocional no funciona si solo recae en el docente. Tiene que haber como… como una red alrededor, yo pienso que, por ejemplo, los directivos deberían ser los primeros en abrir el camino, en mostrar que esto es importante, en escucharnos sin ese tono de "usted debió hacer tal cosa". Más bien acompañar, orientar… marcar el ejemplo de que las emociones también se gestionan desde el liderazgo. La familia de los estudiantes también tiene un rol clave. Muchas veces uno carga situaciones que realmente vienen de casa, y si la familia no se vincula, uno queda como apagando incendios solo. Sería bueno que ellos también entendieran que apoyar al docente emocionalmente es, en últimas, apoyar al hijo.

Y los mismos estudiantes, profe… aunque suene raro. A ellos también se les puede formar en esto: en reconocer al otro, en entender que el profe también es humano. Cuando un estudiante desarrolla sensibilidad, la convivencia cambia un montón, y, claro, los compañeros docentes… ahí es donde más se siente la diferencia. Cuando hay un ambiente de respeto, de apoyo, cuando uno puede decir "hoy estoy mal" y otro le dice "tranquilo, yo te respaldo" … ese gesto sostiene más de lo que la gente imagina. entonces sí, profe… la comunidad educativa toda debería estar metida en esto, los directivos acompañando, los padres cooperando, los estudiantes formándose, y los colegas sosteniéndose entre ellos.

Entrevistadora: ¿Qué experiencia propia considera fundamental incluir en un modelo para fortalecer competencias emocionales?

IC-LB-01: Bueno… eh… profe, ahí sí le hablo desde lo más personal, porque uno, después de tantos años, sabe qué cosas realmente le han servido y cuáles no tanto. Y si uno va a pensar en un modelo para fortalecer las competencias emocionales… pues tiene que partir de lo que ha vivido, de lo que ha dolido y de lo que ha funcionado, Yo creo que lo primero que se debería incluir es la experiencia de ser escuchado de verdad. Y le digo por qué: a mí, durante mucho tiempo, nadie me preguntó cómo estaba. Nadie. Uno entraba al salón, cumplía, salía, y ya. Pero hubo un momento —y lo recuerdo muy bien— en que una directiva me dijo: "Leo, ¿qué pasa? No te veo bien" ese día… yo sentí como si me hubieran quitado una losa de encima. Solo por sentirme visto. Eso, profe, marca. Y debería estar dentro del modelo: la escucha activa, sin juicio, porque el docente también necesita un lugar seguro.

Otra experiencia que yo incluiría es… mmm, cómo decirlo… el reconocimiento de que el docente también necesita aprender a parar. A mí me costó muchísimo aceptar que yo no podía con todo. Que el cansancio emocional también enferma. Que uno tiene que aprender a soltar, a pedir ayuda, a delegar. Un modelo debería enseñar eso: que no es debilidad decir "no puedo", es inteligencia emocional, también pondría algo sobre el vínculo con los estudiantes como motor emocional. Porque, profe, aunque uno venga mal, hay días en que un niño lo mira y le sonríe, o llega con un dibujo, o le dice "profe, hoy sí entendí" … y eso lo recarga a uno. Mi práctica cambió cuando entendí que la emoción también se regula desde el vínculo afectivo con el estudiante. Y, bueno… algo más que incluiría es la formación práctica, no solo teórica. A mí me han dado muchas capacitaciones bonitas, con diapositivas hermosas… pero la verdad es que lo que más me ha servido es cuando alguien me da una herramienta concreta: cómo respirar, cómo manejar un conflicto sin gritar, cómo bajar la ansiedad en clase. Eso sí sirve. Eso debería estar.

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos deberían contener este modelo?

IC-LB-01: Bueno… eh… profe, ahí sí me toca pensar un poquito más despacio, porque hablar de elementos teóricos ya es otra capa… pero igual se lo digo desde lo que yo he entendido, desde lo que he visto en estos años y de lo que uno recoge en las formaciones que ha tenido. Yo siento que un modelo de estos, para que sea serio y funcione, debería tener varios pilares teóricos, pero no esos que se quedan solo en el papel… sino los que realmente conectan con lo que vivimos en el aula, a ver… mmm… yo creo que uno fundamental es el de la inteligencia emocional, todo lo que plantea Goleman. Esa idea de reconocer las emociones, regularlas, motivarse, entender al otro… eso es muy aplicable a la vida escolar. Y lo digo porque uno no puede enseñar si no se entiende primero a sí mismo. Ese enfoque debería estar.

Otro elemento teórico clave sería el de la educación emocional, como lo que dice Bisquerra. Esa formación no solo para aprender contenidos, sino para aprender a manejar la vida, las relaciones, los conflictos. Yo veo que eso encaja perfecto con lo que vivimos a diario con los estudiantes y entre nosotros como docentes. También creo que el modelo debería contener algo de teoría del clima escolar. Porque las emociones no nacen solas, nacen del ambiente. Si hay tensión, hay estrés; si hay apoyo, hay

tranquilidad. Las relaciones entre colegas, el liderazgo directivo, la comunicación… todo eso afecta el estado emocional. Ese marco teórico ayuda mucho a entender el "por qué" de lo que nos pasa. Y, mmm, otro elemento que yo incluiría es lo relacionado con el bienestar docente. Ahí hay autores y enfoques que hablan de cómo la salud mental y emocional del maestro impacta directamente en su práctica. Y yo lo he visto. Si uno está mal, la clase se desordena. Si uno está bien, todo fluye. Ese pilar debería estar muy presente.

Finalmente, yo creo que también debe haber un sustento en la pedagogía humanista. Esa idea de que somos personas antes que profesionales. Que el aprendizaje tiene una dimensión afectiva. Que el docente necesita sentirse valorado y reconocido para enseñar con sentido. Eso… eso para mí es clave.

Entrevistadora: Profe, muchas gracias por su tiempo, me parece importante. De verdad lo felicito porque he visto cómo su labor en la institución ha ido mejorando. Su impacto en la vida de los estudiantes ha sido muy significativo. Sé que es una persona empática, que se pone en el lugar de sus estudiantes y los entiende, y sobre todo aquellos que sabemos que vienen de familias que son muy vulnerables. Entonces, profe, muchas gracias por su tiempo. Espero contar con usted. Sí, la investigación así lo amerita. Puedo seguir contando con su valiosa apreciación para este proceso investigativo.

IC-LB-01: Ah… profe, gracias, de Verdad a uno… eh… a veces le hace falta escuchar eso. Porque uno trabaja, trabaja, y no siempre se detiene a mirar si de verdad está haciendo algo bien. Y escucharle a usted que lo reconoce… pues sí, sí se siente bonito. Le agradezco la sinceridad.

Y claro que sí, profe… cuente conmigo. Si la investigación lo requiere, yo estoy dispuesto a seguir aportando, a seguir conversando. Porque… bueno, uno también aprende hablando de estas cosas, ¿no? Se mira por dentro, se ordena un poquito… y eso también ayuda. Gracias por tenerme en cuenta, por escucharme y por valorar lo que uno hace. Cuando necesite otra apreciación, otra entrevista, o lo que sea… aquí estoy. Y bueno… que tenga un día bonito, profe.

Entrevista en profundizada 2

Código: IC-SU-02

Profesión: Docente Básica Primaria

Entrevistadora: Hola, Said. ¿Cómo te encuentras? ¿Cómo estás en el día de hoy? Cuéntame, ¿cómo estuvo el viaje?

IC-SU-02: Ah… hola, profe… Pues… ahí voy… eh… estoy… más o menos, la verdad. Me desperté cansadita, pero… bueno, uno igual se levanta porque toca, ¿no? El viaje… mmm… fue… fue regular. La vía estaba un poquito trancada y… yo siempre siento como un… un estrés ahí, como… como un nudo en la barriga, porque pienso que voy a llegar tarde, aunque… usted sabe que yo nunca falto y casi nunca me atraso, pero igual me da ese sustico, vine calladita, como siempre… pensando en los niños, en lo que tengo que hacer hoy… y también, pues, pensando en mis cosas… que a veces… me pesan un poquito. Pero… aquí estoy, profe. Llegué bien, gracias a Dios. Y… bueno… gracias por preguntar, casi nadie pregunta eso.

Entrevistadora: Dime, ¿en qué fue lo más bonito que pensaste al levantarte hoy?

IC-SU-02: Ah… profe… lo más bonito… La verdad… mmm… yo no… no pensé así como en algo muy muy bonito, pero… sí hubo un momentico, así… chiquito… en que pensé en mis hijos. Aunque… ellos casi ni me hablan últimamente, ya sabe… la adolescencia… pero igual… son mis muchachos, y… cuando me desperté pensé: 'Bueno, por lo menos están ahí… están vivos… están conmigo.' Eso me dio como… como un alivio, una sensación así de… de que todavía tengo una razón para seguir. Y también pensé que… eh… que por lo menos hoy tenía trabajo, profe. Suena bobo, pero… a veces uno se siente tan… tan abrumada con las deudas, con las cosas de la casa, que uno agradece tener dónde venir, dónde sentirse útil… aunque me cueste, aunque a veces sienta que no puedo.

Entonces sí… eso fue lo más bonito: pensar en mis hijos… y pensar en que tenía un día más para intentarlo.

Entrevistadora: ¿Qué es para ti la emoción? ¿Qué entiendes tú por el concepto de emoción?

IC-SU-02: Ay, profe… mmm… La emoción… para mí eso es… como… como algo que uno siente aquí adentro… que a veces ni sabe cómo explicarlo. Es como… como un 'remolino', profe. A veces suave, a veces fuerte.

Yo siento que la emoción es lo que se mueve cuando algo le pasa a uno, cuando algo lo toca… ya sea bueno o malo. Como cuando uno ve a los hijos dormir… ahí uno siente una cosa bonita. O

cuando ellos le contestan feo… ahí siente otra, como un golpe. También diría que emoción es eso que hace que uno cambie de ánimo sin avisar. Como que uno está bien… y de repente algo le recuerda una preocupación… o una palabra lo lastima… y ya uno se siente diferente. No sé si lo explico bien, profe… pero para mí emoción es eso: lo que lo mueve a uno por dentro. Lo que hace que uno llore, que uno ría, que uno se ponga nerviosa… o que uno sienta ganas de seguir, a pesar de todo.

Entrevistadora: ¿Qué emociones identificas tú o con las que tú convives más a menudo?

IC-SU-02: Ay, profe… pues… La verdad… las emociones que más me acompañan no son muy bonitas. Yo convivo mucho con la tristeza, profe. Esa… esa me sigue casi todos los días.

También convivo con la ansiedad… esa sí que me molesta. Me da miedo no poder con las cosas, miedo de llegar y que los niños no me hagan caso, miedo de hacer algo mal. Otra emoción que tengo mucho es la culpa… sobre todo por mis hijos. Siento que no les doy lo suficiente, que no sé cómo hablarles… y eso me duele.

Y… bueno… a veces siento enojo, pero conmigo misma. Como rabiecita porque quisiera hacer las cosas mejor y no me sale. Ah… y de vez en cuando siento un poquito de alegría, pero dura poquito. Es como un rayito. Entonces sí, profe… tristeza, ansiedad, culpa, miedo… y ratitos chiquitos de alegría.

Entrevistadora: ¿Has escuchado hablar sobre competencias emocionales?

IC-SU-02: Sí, profe… sí, yo he escuchado ese término…(habla despacio, como si buscara las palabras correctas), pues… no sé si lo entiendo así muy técnico, porque yo para esas cosas soy… mmm… como lenta, pero sí he escuchado que las "competencias emocionales" son como… como aprender a manejar lo que uno siente, ¿no? Yo… yo reconozco que a mí eso me cuesta mucho. Pero sí he oído que una competencia emocional es… por ejemplo… saber controlar los nervios, o saber respirar cuando uno siente que se va a quebrar, o no dejar que la rabia se le salga sin pensar. Y también… mmm… creo que tiene que ver con… entender a los demás, ¿cierto? Como ponerse un poquito en el lugar del niño o del compañero… aunque a uno le duela por dentro.

Yo siento que… que yo quisiera tener más de esas competencias, profe. Porque… a veces las emociones me ganan. Pero sí he escuchado hablar de eso, sí… en reuniones y en capacitaciones. No sé si las tengo muy desarrolladas, pero… por lo menos sé que existen… y sé que… que me hacen falta.

Entrevistadora: ¿Cuáles crees que son las competencias emocionales indispensables para desempeñarte como docente?

IC-SU-02: Ay, profe… mmm… (se toma unos segundos, juega con sus manos, respira bajito) Pues… yo creo que… así como yo lo veo, desde lo que vivo todos los días… hay unas competencias emocionales que son… como indispensables, ¿sí? Porque sin esas… uno no puede, profe, uno se derrumba. Yo diría que la primera es… la calma, profe. La calma para no dejarse llevar por el desespero. Porque cuando los niños empiezan a desordenarse, o empiezan a contradecirlo a uno… si uno no respira y se calma… uno termina gritando, o diciendo cosas que… que después duelen. A mí me ha pasado… y me siento horrible después.

También creo que es indispensable la paciencia. sin paciencia yo… yo no sé cómo haría, porque hay días en que los niños no entienden, o están inquietos, o me ponen a prueba… y si yo no respiro y cuento hasta diez… siento que la emoción me gana. Y… mmm… otra muy necesaria es la empatía, profe. Esa sí es clave. Porque uno no sabe qué carga trae un niño, o por qué se comporta así. A veces uno piensa que es grosería, pero después se entera que en su casa hay problemas. Si uno no tiene esa sensibilidad… termina juzgando sin entender.

Aunque… bueno… yo siento que todavía me falta mucho para tenerlas todas… pero ahí voy, profe… intentando.

Entrevistadora: Desde el entorno institucional, ¿qué apoyos crees necesarios para fortalecer tus competencias emocionales?

IC-SU-02: Ay, profe… eso… eso sí es algo que aquí pesa mucho, ¿sabe? (habla bajito, se le quiebra un poco la voz), Yo creo que en esta institución sí se necesitan apoyos… pero no solo porque uno se sienta triste o confundido de vez en cuando, sino porque… profe… aquí hemos visto cosas fuertes. Y… mmm… cuando pasan situaciones tan delicadas como las que han pasado con compañeros que han llegado a… a pensar en hacerse daño… eso a uno le mueve todo por dentro.

A mí me impactó mucho, profe. Porque uno dice: Si un compañero, que uno veía ahí, normal, trabajando… llegó a sentir tanto dolor… ¿cómo estaremos los demás por dentro sin decir nada?, Y… mmm… uno se ve reflejado, ¿sabe? porque hay días en que uno también se siente así, como que no puede más… y entiende que cualquiera puede llegar a un punto de quiebre si no tiene con quién hablar o dónde desahogarse.

Por eso, yo siento que aquí hace mucha falta un espacio seguro, profe. Un lugar donde uno pueda decir lo que siente sin miedo, sin vergüenza. Donde uno pueda llorar, si toca, sin que le digan que es débil o que no sirve para la docencia. A veces uno solo necesita que alguien lo escuche… de verdad. También creo que sería muy necesario tener orientaciones prácticas para manejar la ansiedad, el estrés, el cansancio. No solo talleres teóricos, sino cosas que uno pueda hacer cuando siente que se está derrumbando.

Y… mmm… sí hace falta acompañamiento cercano. Que uno pueda pedir ayuda cuando se siente a punto de explotar, o cuando no puede con un grupo. No para evaluarlo a uno… sino para sostenerlo, para prevenir que uno llegue a un extremo. Y, profe… también ayudaría mucho que entre nosotros, los compañeros, hubiera más comprensión, menos crítica. Porque uno nunca sabe lo que el otro está viviendo por dentro. Y después de lo que ha pasado… creo que todos deberíamos ser más suaves, más humanos.

Entrevistadora: ¿Qué experiencias propias le parecen fundamentales que se incluyan en dicho modelo?

IC-SU-02: Bueno… profe… yo creo que, desde lo que yo he vivido, hay algunas experiencias mías que deberían estar dentro de ese modelo, porque son cosas que… que de verdad marcan a uno. Y lo primero que siento que debería estar es esa experiencia de sentirse acompañada de verdad. Yo he tenido días en los que entro al salón con un dolor en el pecho, con un nudo en la garganta, y aun así tengo que seguir como si nada. Y uno a veces quisiera que alguien simplemente le preguntara si está bien, sin juzgar, sin pensar que uno es débil. Esa sensación de no estar sola… a mí me ha hecho mucha falta, y creo que sería importante que un modelo lo tuviera en cuenta.

También siento que es importante incluir la experiencia de no sentirse juzgada cuando uno se equivoca. Yo… profe, yo sé que me equivoco mucho, y a veces me da terror hablar, participar o preguntar porque siento que voy a quedar mal o que van a decir que no sé. Y eso… eso duele, eso bloquea. Sería bonito que el modelo enseñara que equivocarse es parte del trabajo, que uno puede aprender sin sentir vergüenza ni miedo. Otra cosa que creo que es fundamental es lo que yo he aprendido a la fuerza: parar un momentico y respirar antes de romperse, porque cuando uno está lleno de emociones, cualquier cosita la desborda. A mí me ha pasado muchas veces. Si yo no me detengo a respirar, termino llorando o diciendo algo desde la rabia o la frustración. Sería muy útil que el modelo ofreciera estrategias reales, prácticas, cosas que uno pueda hacer ahí mismo para no dejar que la emoción lo controle.

También pienso que debería incluir esa experiencia de sentirse valorada, aunque sea poquito. Usted no se imagina, profe, lo que una palabra puede hacer en alguien como yo. A veces uno siente que no sirve para nada, y un comentario bonito, una frase de apoyo, lo levanta a uno cuando la vida lo tiene en el piso. Eso para mí es muy importante.

Y pues… otra cosa que siento que debe estar es el hecho de que uno también necesita ayuda profesional. Yo muchas veces he sentido que necesito hablar con alguien que me oriente, que me ayude a entender lo que siento, pero a veces uno no sabe cómo pedirlo, o le da pena, o piensa que no es importante. Pero sí lo es, profe. Mucho. Y sería bueno que el modelo lo contemplara, que no sea un tabú buscar ayuda. Y… por último, algo que es muy real para mí: el ambiente con los compañeros también influye muchísimo. A veces uno llega cargado de la casa, cansado, triste… y si aquí adentro también siente críticas, miradas, comentarios… eso lo termina de quebrar. Sería bueno que el modelo ayudara a que todos aprendiéramos a ser más humanos entre nosotros, a tratar al otro con más suavidad, porque uno nunca sabe qué batalla está peleando esa persona.

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos debería contener este modelo?

IC-SU-02: Bueno… profe… mmm… La verdad… yo no soy muy experta en teorías, usted sabe que a mí esas palabras técnicas me asustan un poquito… pero sí he escuchado algunas cosas en las capacitaciones y… y hay ideas que, aunque no las sé explicar bonito, sí me han quedado sonando aquí adentro. Por ejemplo, yo recuerdo mucho eso que usted hablaba en una capacitación de jornada pedagógica, cuando hizo la dinámica con las bombas… la inteligencia emocional. Que creo que lo dice un señor… Goleman, creo que es el apellido. Él habla de que uno no solo tiene que saber cosas, sino también saber entenderse por dentro. Yo no sé explicarlo bien, pero sí entiendo que tiene que ver con reconocer lo que uno siente, manejarlo, entender al otro… y eso es algo que yo creo que un modelo debería tener, porque es lo que uno vive todos los días aquí, en el salón y con los compañeros.

También he escuchado algo sobre la educación emocional, que lo mencionan como de Bisquerra, algo así. Esa idea de que en el colegio no solo enseñamos matemáticas o lectura, sino que

también enseñamos —y aprendemos— a manejar la vida, a manejar las emociones. Eso a mí me impactó mucho cuando lo escuché, porque es verdad: a veces los niños aprenden más de cómo uno reacciona emocionalmente que de lo que uno les dice en clase.

Y… bueno… otra cosa que yo creo que debería estar es lo del clima escolar. He escuchado que las emociones no nacen solas, sino que dependen del ambiente. Si el ambiente está tenso, uno se pone tenso; si hay apoyo, uno se siente fuerte; si hay críticas, uno se encoge… y eso es muy real. Entonces pienso que un modelo debería tener en cuenta eso, porque el clima del colegio afecta demasiado cómo uno se siente y cómo trabaja.

Entonces… profe… yo no sé mucho de teorías, ni explicar bonito como otros, pero… creo que este modelo debería tener esas ideas: lo emocional de Goleman, lo educativo de Bisquerra, el clima escolar, el bienestar docente.

Bueno mi profe, muchas gracias por tu tiempo...

Entrevistadora: Ay, profe… gracias a usted. Gracias por hacer esto. Yo casi no hablo… pero hoy me sentí valorada. …enserio…sé que no era para esto que esto es de la Universidad, pero…me sirvió hablar.

IC-SU-02: Y claro que sí, profe… cuando necesite, aquí estoy. Ojalá esto sirva para algo bonito.

Entrevista en profundizada 3

Código: IC-DA-03

Profesión: Docente Básica Primaria

Entrevistadora: Hola, Diana, ¿cómo estás? ¿Cómo estás? ¿Cómo pasaste el fin de semana? Cuéntame, ¿cómo está la familia, los chicos, todo?

IC-DA-03: Hola, profe, muy buenos días, (sonríe suave, con esa calma característica que la acompaña siempre), Gracias por preguntar… yo estoy bien, de verdad. El fin de semana lo pasé tranquilo, muy familiar, muy de recargar fuerzas. Tú sabes que para mí el fin de semana es ese espacio donde uno vuelve a respirar, a ordenar la mente, a soltar lo que venía cargando de la semana. Estuve con mi familia, con los chicos… gracias a Dios están bien, creciendo, con sus cosas de siempre, pero con salud, que es lo más importante. Pasamos tiempo juntos, fuimos a la iglesia, servimos un rato… eso siempre me llena el corazón, profe, como que me recuerda el propósito, ¿sí? Y bueno, también descansé un poco, porque no te voy a negar que este año ha sido intenso, muy movido, con muchas emociones entre los docentes, los estudiantes, las situaciones que se han presentado… pero siento que Dios me da nuevas fuerzas cada semana. Siempre digo que uno no puede dar lo que no tiene, así que trato de cuidarme para poder cuidar.

Así que… sí, profe, estoy bien. Tranquila, agradecida, con una actitud positiva para comenzar la semana. ¿Y tú cómo estás?

Entrevistadora: Muy bien gracias…trabajando, estudiando, planeando …jajaja…ya me conoce. profe, algo que me gusta de ti es eso, siempre con esa energía positiva, siempre estás como emocionalmente fuerte, ¿cierto? Profe, para ti tengo algo que preguntarte hoy, ya sabes que vengo siempre trabajando todo el tema emocional, siempre con ustedes, y hoy quisiera preguntarte para ti, ¿qué entiendes o qué consideras que es una emoción?

IC-DA-03: Ay, profe, gracias… (sonríe con ternura, se le nota humildad, no se atribuye nada)

La verdad, uno hace el esfuerzo todos los días, pero también es Dios quien le da a uno esa fortaleza interna. Yo siempre digo que la emoción es humana, pero la fuerza para sostenerla viene de un lugar más profundo. Mira, para mí una emoción es como… un movimiento del alma. Así lo siento yo. Es esa reacción interna que se activa cuando algo nos toca: una palabra, un recuerdo, una situación, un gesto. Es como lo explica Marian Rojas: la emoción es la respuesta rápida del cerebro ante lo que interpreta como bueno o como amenaza, y esa respuesta pasa por el sistema límbico antes de que uno lo razone.

Pero también es algo muy espiritual para mí, profe. La emoción es lo que revela el estado del corazón. Lo que realmente hay dentro. Uno puede disimular con palabras, pero la emoción… esa no miente. A veces es alegría, paz, esperanza. A veces es cansancio, frustración, miedo… que también son válidos y humanos. La emoción, como yo la entiendo, es ese primer mensaje que el cuerpo y el espíritu envían para avisarle a uno cómo está. Y dependiendo de cómo la gestionemos, puede impulsarnos o puede drenarnos. Por eso es tan importante aprender a reconocerla, ponerle nombre, como dice Rojas: cuando la emoción se nombra, se ordena.

En pocas palabras, profe, Una emoción es el reflejo interno de lo que nos pasa por fuera y por dentro. Es la señal que nos recuerda que estamos vivos, sensibles y en proceso.

Entrevistadora: Profe, una experiencia así que te haya marcado, donde tus emociones se hayan visto reflejadas en tu carácter pedagógico?

IC-DA-03: Profe… sí… claro, (respira profundo, baja un poco la mirada y luego vuelve a subirla con serenidad)

Hay una experiencia que llevo muy guardada en mi corazón, porque fue… mmm… un punto de quiebre, pero también un punto de luz para mí como docente y como persona. Fue este año, profe… en un momento en el que la institución estaba pasando por esas situaciones tan delicadas que usted sabe… esos episodios que nos afectaron a todos emocionalmente, aunque casi nadie lo dijera en voz alta.

El ambiente estaba tenso, muy cargado… y se sentía, profe. Se sentía en los pasillos, en la sala de profesores, en los gestos, en el silencio de algunos compañeros, en la preocupación de otros.

Ese día llegué al salón con el corazón apretado. No era por los niños, sino por lo que veníamos viviendo como comunidad: conflictos internos, compañeros cansados, palabras que herían, familias con muchos problemas, situaciones extremas que uno nunca espera vivir en un colegio. Y como dice Marian Rojas… “el sistema límbico no miente; el cuerpo siente lo que el alma calla.” Yo venía así… sintiendo todo eso por dentro.

Entré al aula con una sonrisa, como siempre intento, pero los niños captan energías rápidamente. Una niña me miró y me dijo:

“Profe, ¿estás triste?” Y yo… sentí que se me quebraba algo adentro.

Me acerqué, me arrodillé a su altura, y le dije:

— “Mi amor, no estoy triste… estoy humana.”

Ella me abrazó fuerte, como si entendiera todo sin entender nada.

Ese abrazo… profe… me movió profundamente.

En ese instante supe que mis emociones estaban saliendo, que estaban apareciendo en mi forma de hablar, en mi tono, en la forma en que los miraba.

Y también entendí que eso no estaba mal.

Que mostrar humanidad no nos hace débiles, sino auténticos.

Esa experiencia me marcó porque me recordó algo que repite Marian Rojas y que también está en la Palabra:

“Las emociones necesitan ser reconocidas, no reprimidas.” Y ese día aprendí que uno puede estar cansado, dolido, preocupado por lo que pasa alrededor… pero eso no le quita su llamado, ni su vocación, ni su capacidad de amar y enseñar. Ese día di la clase diferente.

Entrevistadora: Sí, profe, este año se han vivido cosas bastante duras, difíciles, pero bueno, como usted dice, gracias a Dios se han ido superando y las hemos podido manejar. Esto también se debe a algo que nosotros conocemos como competencias emocionales, esa capacidad que tenemos de ir enfrentando cada situación y viviendo esas emociones que nos invaden a veces. Ahora, hablando de esto, para usted, ¿qué es una competencia emocional? ¿Ha escuchado hablar sobre este término?

IC-DA-03: Sí, profe… claro que sí,

Yo he escuchado mucho ese término, no solo en capacitaciones, sino también en las lecturas y conferencias que sigo. Y, más allá de la definición técnica, para mí una competencia emocional es la capacidad que uno desarrolla para navegar lo que siente con sabiduría, sin negar la emoción, pero tampoco dejándose arrastrar por ella.

Es como dice Marian Rojas: “La emoción es involuntaria, pero la gestión es una decisión.”. Y yo creo profundamente en eso, profe.

Para mí, una competencia emocional es poder decir:

“Estoy cansada… pero puedo recuperarme.”

“Esta situación me duele… pero no me va a destruir.”

“Lo que está pasando a mi alrededor me afecta… pero puedo enfrentarlo con calma.”

Las competencias emocionales son esas herramientas internas que nos permiten responder, no solo reaccionar. Es la diferencia entre vivir desde el impulso o vivir desde la conciencia.

También siento que una competencia emocional está ligada al propósito.

Cuando uno entiende por qué está donde está, cuando uno sabe que lo que hace tiene sentido, es más fácil sostenerse aun en medio del caos.

Víctor Frankl decía que quien tiene un “para qué” soporta cualquier “cómo”.

Yo creo que eso también es parte de la competencia emocional: encontrar el para qué.

Y sí, profe, claro que la he escuchado. Y la experimento todos los días, sobre todo este año que hemos vivido tanto, conflictos internos, desgaste emocional del equipo, familias con situaciones muy duras, tensiones que a veces rebasan lo pedagógico, y esos momentos extremos que nos recordaron que somos humanos y que todos podemos quebrarnos en algún momento. Pero justo ahí es donde las competencias emocionales se vuelven más necesarias: para sostenernos, para sostener a otros, y para no perder la esperanza en medio de la turbulencia.

Entrevistadora: ¿Qué competencias emocionales consideras que son indispensables para desempeñar su labor como docente?

IC-DA-03: Profe… qué pregunta tan profunda, Yo siento que hay competencias emocionales que no son un "extra", sino un pilar para poder ejercer esta labor sin quebrarse en el intento. Y te hablo desde lo que vivo, desde lo que observo en mis compañeros, desde lo que hemos transitado este año como institución, y desde lo que escucho en las reflexiones de Marian Rojas, Víctor Frankl y la misma Palabra.

Para mí, una de las más indispensables es la autorregulación emocional.

No para reprimir lo que sentimos, sino para darle un cauce.

Regular mi tono, mi respuesta, mi actitud, aun cuando siento cansancio, preocupación, o cuando el entorno está tenso por los conflictos internos o por las situaciones difíciles que traen los niños desde sus hogares.

La autorregulación es lo que me permite no contagiar a los estudiantes de mis tensiones, sino más bien ofrecerles estabilidad. Otra competencia clave es la resiliencia emocional. Esa capacidad de recomponerse, de no quedarse en el dolor, de levantarse con propósito.

Porque en este colegio hemos atravesado procesos fuertes, y si uno no desarrolla esa resiliencia, el alma se cansa demasiado.

La resiliencia me recuerda que el cansancio no es derrota, que las situaciones no me definen, y que uno puede encontrar sentido incluso en medio de la adversidad.

También veo indispensable la esperanza activa. Sé que suena más espiritual que técnico, pero emocionalmente es vital. La esperanza es una competencia porque mueve, sostiene, ordena el pensamiento, baja los niveles de cortisol, y permite que uno proyecte futuro aun cuando el presente es difícil. Sin esperanza, profe, uno se desgasta mucho más rápido. También considero fundamental la empatía, profe.

Pero una empatía activa, de la que escucha con el corazón. Trabajamos con una comunidad vulnerable, con niños que vienen con cargas que uno a veces ni imagina, con padres que están sobregirados emocionalmente, y con compañeros que han vivido momentos muy duros… incluso algunos llegando a tocar límites que jamás pensamos vivir. La empatía nos permite no juzgar tan rápido, comprender, y acompañar con delicadeza.

Y, por último, diría que es clave la conciencia emocional, poder decir "hoy estoy sensible", "hoy necesito ayuda", "hoy no estoy al cien" reconocer el propio estado es lo que evita que uno explote, que se desconecte o que se quiebre en silencio.

Entrevistadora: Desde el entorno institucional, ¿qué apoyos institucionales considera que son necesarios para fortalecer estas competencias emocionales en usted y en el cuerpo docente?

IC-DA-03: Profe… esa pregunta toca una fibra muy profunda, porque este año —y tú lo sabes mejor que nadie— nos ha dejado claro que la institución no solo necesita estrategias académicas: necesita sostén emocional para sus docentes. Y no porque seamos débiles, sino porque somos humanos… y porque lo que hemos vivido ha sido fuerte, desgastante y, en algunos momentos, estremecedor.

Yo creo que, desde el entorno institucional, hay varios apoyos que son urgentes para fortalecer nuestras competencias emocionales. Primero, profe, yo siento que necesitamos espacios reales de escucha. No reuniones formales, no llamados de atención disfrazados… sino espacios donde uno pueda hablar de lo que siente sin temor a ser juzgado ni etiquetado.

Porque después de vivir tensiones internas, fricciones entre compañeros, desgaste emocional colectivo, situaciones límite que impactaron a todo el equipo… uno carga cosas por dentro que a veces no sabe dónde ponerlas.

Un lugar seguro para decir:

"Hoy no puedo con esto."

"Esto me está afectando."

"Necesito ayuda."

Ese espacio podría evitar muchos silencios que terminan haciendo daño. También creo que hace falta acompañamiento emocional profesional. Un psicólogo institucional, o alguien que pueda orientar al cuerpo docente periódicamente.

No para remendar crisis, sino para prevenirlas, hemos visto, profe, que el cansancio emocional no se queda en teoría; se refleja en ausencias, en llantos silenciosos, en discusiones entre compañeros, en palabras que duelen, en decisiones impulsivas… y hasta en esas situaciones extremas que jamás imaginamos sufrir tan de cerca.

Ese acompañamiento sería un sostén enorme.

Otro apoyo que considero vital es la formación continua en gestión emocional, pero desde lo práctico. Talleres que nos enseñen a regular el estrés, a comprender los efectos del cortisol, a manejar el aula cuando uno viene cargado, a identificar síntomas de agotamiento emocional. No teoría vacía, sino herramientas aplicables.

Como dice Marian Rojas: “Lo que no se entrena, no se fortalece”. Además, profe, necesitamos trabajar el clima laboral, este año quedó claro que las palabras, los rumores, las tensiones y los roces internos desgastan más que cualquier planeación o cualquier guía. Si logramos fortalecer la convivencia entre docentes, la empatía entre compañeros, la comunicación respetuosa… créeme que eso se va a reflejar en nuestro rendimiento emocional y pedagógico.

Y por último —pero no menos importante— considero que la institución debería abrir espacios de espiritualidad o bienestar, sin imponer creencias, sino como momentos para respirar, meditar, agradecer, orar quien quiera orar, reflexionar, reconectar.

Es increíble lo mucho que cambia el ambiente cuando uno tiene cinco minutos de silencio consciente.

Entrevistadora: Y de los conocimientos que tiene, porque tú sabes que eres una persona que siempre ha admirado por tus grandes conocimientos, qué elementos teóricos, hablando así de este tema, consideras que debe contener este modelo que queremos construir a partir de las experiencias y las perspectivas que tienen ustedes los docentes de esta institución?

IC-DA-03: Profe… gracias por tus palabras, Tú sabes que lo que sé, lo he ido aprendiendo en el camino, entre la vida, la fe, los libros y las experiencias que hemos vivido como institución. Y desde ese lugar, sí creo que hay unos elementos teóricos, Fundamentales que este modelo debe contener para que sea realmente transformador y no se quede en un documento bonito. Mira, profe, yo te hablaría desde cuatro fuentes: la neurociencia emocional, la psicología humanista, la logoterapia y la educación emocional.

Porque esas cuatro, juntas, explican justamente lo que estamos viviendo como docentes en medio de contextos vulnerables, tensiones internas y situaciones emocionales tan delicadas.

Primero: la neurociencia emocional, Yo creo que es clave incluir la idea de que las emociones no son “caprichos”, sino respuestas biológicas. Parafraseando a Marian Rojas: “Cuando un docente está bajo estrés constante, su cerebro se defiende: libera cortisol, se hiperactiva la amígdala, se bloquea la atención y se agota la energía.”

Y eso lo hemos visto aquí, profe: docentes cansados, irritados, decaídos, con dificultades para concentrarse o para regularse. Si el modelo parte de la neurociencia, entendemos que no es culpa, es fisiología. Y desde ahí se pueden proponer intervenciones más acertadas.

Segundo: la educación emocional — Bisquerra, Yo insisto mucho en esto: la educación emocional no es un accesorio; es un pilar. Bisquerra plantea que la escuela debe enseñar a reconocer, nombrar, comprender y regular las emociones, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes. Y eso nos viene como anillo al dedo, porque aquí los docentes han pasado por cansancio extremo, conflictos entre compañeros, desgastes fuertes, y situaciones límite que marcaron la institución.

El modelo debería incluir estas competencias de forma clara y práctica.

Tercero: la psicología humanista, Profe, este elemento es esencial para una institución que ha vivido dolores colectivos. Carl Rogers decía que las personas solo sanan en ambientes donde se sienten aceptadas y comprendidas.

Y este año nos demostró que el dolor emocional no se resuelve solo con más trabajo, con más reuniones o con más normatividad, El modelo necesita un enfoque humanista, mirar al docente como persona, reconocer su historia, validar sus emociones, crear ambientes seguros, Sin humanidad, no hay transformación.

Cuarto: la logoterapia — Víctor Frankl, Profe, este es uno de los fundamentos más poderosos. Frankl enseña que el ser humano puede soportar cualquier dificultad cuando encuentra un sentido. Y

aquí, en esta institución, donde la comunidad es vulnerable, donde los padres a veces no acompañan, donde los compañeros han tenido conflictos fuertes, y donde todos hemos sentido el impacto de situaciones muy dolorosas… el sentido es el ancla que evita que uno se pierda. Y el ultimo pero el más importante, el estudio de la biblia, orar y conectarse con dios…él es nuestro mayor refugio, nuestro coaching emocional y nuestra esperanza.

Entrevistadora: Profe. Linda, muchas gracias por todo este tiempo, por tu espacio, por compartir conmigo estas experiencias y contribuir a este proyecto.

IC-DA-03: Profe… gracias a ti. De verdad, gracias por este espacio tan humano. No siempre se nos pregunta cómo estamos, qué sentimos, qué necesitamos… y tú te has tomado el tiempo de escuchar desde el corazón y no solo desde el rol de rectora o investigadora. Gracias por considerar nuestras voces para este proyecto, gracias por querer construir algo que nos cuide, que nos valore, que nos sostenga… porque este año nos lo ha gritado: los docentes también necesitan ser sostenidos.

Para mí fue un honor compartirte lo que pienso, lo que vivo y lo que creo. Y si en algo esto puede contribuir a hacer de esta institución un lugar más sano emocionalmente, más humano y más lleno de propósito… entonces, profe, valió la pena cada palabra.

Cuenta conmigo siempre. Que Dios te siga dando sabiduría y fortaleza para liderar, y que este proyecto sea de bendición para todos.

Entrevistadora: Gracias, profe.

Entrevista en profundizada 4

Código: IC-MB-04

Profesión: Docente Básica Primaria

Entrevistadora: Hola Marta, ¿cómo estás? ¿Cómo amaneciste? ¿Cómo estuvo el viaje?

IC-MB-04: Ay profe… (se ríe antes de empezar a hablar) yo amanecí viva… que ya eso es ganancia… jajajaja. No, mentiras… amanecí bien… con sueño… porque yo no sé qué pasa que uno dice "me voy a acostar temprano" … y termina viendo cualquier bobada o pensando en el colegio… uno no descansa ni dormido. El viaje… uff… lo normal… el conductor del bus creyéndose piloto de Fórmula 1… y uno ahí agarrado como koala… jajaja… Pero bien… ya uno se vuelve profesional en sobrevivir carreteras. Y

Entrevistadora: ¿Qué fue lo más bonito que pensaste al levantarte hoy?

IC-MB-04: Mira… te voy a ser sincera… yo no soy de levantarme diciendo "ay qué bello el amanecer" … no… yo soy más práctica… jajaja. Pero hoy sí pensé algo bonito… pensé: "Bueno Marta… otro día para hacer las cosas bien… y para no dejar que ningún pelado se te quedé atrás". Y también pensé algo… (hace pausa, sonríe bajito) pensé que uno no sabe cuándo se acaba esto… y entonces mejor no hacer las cosas a medias… a mí eso me persigue… hacer las cosas bien o no hacerlas.

Entrevistadora: Para ti, ¿qué es una emoción?

IC-MB-04: Una emoción es… (se queda mirando al techo) como ese empujón que a uno le da la vida… o para reaccionar o para embarrarla… así de sencillo. Las emociones son como esos compañeros imprudentes… llegan sin avisar… hablan cuando no deben… y si uno no los controla… lo meten a uno en problemas… jajajaja. Pero también son necesarias… si uno no sintiera nada… sería un robot… y este trabajo necesita corazón… demasiado.

Entrevistadora: ¿Qué emociones sientes más en tu trabajo como docente?

IC-MB-04: Ay profe… (suelta una carcajada corta) todas… aquí uno vive en modo montaña rusa. Siento orgullo… cuando un estudiante aprende algo que nadie creía que podía… eso a mí me pone sentimental… aunque yo me haga la dura. Siento rabiecita… sí… lo voy a decir… cuando veo injusticias… cuando veo que los papás no responden… cuando veo que a los niños les toca solos… eso me desespera… pero esa rabia yo la convierto en ganas de trabajar más… si no, me vuelvo loca. Siento cansancio… claro… este colegio cansa emocionalmente… entre la comunidad… los problemas… y todo lo que hemos vivido entre nosotros como docentes… (baja la voz) ha sido fuerte… demasiado… hay cosas que uno todavía procesa. Pero también siento satisfacción… porque yo sé que no soy mediocre… yo sé que lo intento… y eso me deja dormir tranquila.

Entrevistadora: Cuéntame una experiencia donde tus emociones hayan influido en tu forma de enseñar.

IC-MB-04: Uy sí… (se acomoda en la silla, se ríe recordando) Una vez me dieron un grupo que todo el mundo decía que era imposible… yo escuché eso… y de una me dio piedra… jajajaja… porque yo detesto que etiqueten a los estudiantes. Ese día yo entré con una mezcla rara… como rabia… pero también como reto personal… yo dije: "a ver quién puede más… si el grupo o yo" … jajajaja. Y terminé

cambiando todo… metí juegos… proyectos… dinámicas… hasta yo me sorprendí. Ahí entendí que mis emociones, cuando las uso bien, me vuelven mejor docente… cuando las dejo desordenadas… me vuelven un desastre.

Entrevistadora: ¿Has escuchado hablar de competencias emocionales?

IC-MB-04: Sí… aunque yo eso lo traduzco así: "no dejar que el temperamento le maneje la vida a uno". Para mí eso es… saber cuándo cerrar la boca… saber cuándo respirar… saber cuándo decir las cosas sin herir. Este año uno aprendió eso a las malas… porque con todo lo que pasó en la institución… si uno no aprende a manejar emociones… se quiebra… y lo vimos… y eso fue duro.

Entrevistadora: ¿Cuáles crees que son indispensables para ser docente?

IC-MB-04: Primero… carácter… pero carácter bien usado… no para atropellar… sino para sostener el aula. Segundo… empatía… porque estos niños vienen con historias que son más pesadas que sus mochilas. Tercero… aguante emocional… porque este trabajo lo pone a uno contra la pared muchas veces. Y cuarto… saber reírse… yo siempre digo que si uno pierde el humor… perdió medio camino.

Entrevistadora: ¿Qué apoyos debería brindar la institución para fortalecer esto?

IC-MB-04: Espacios donde uno pueda hablar sin sentir que lo van a criticar… eso hace falta. Apoyo psicológico docente… no cuando ya estamos destruidos… sino antes. Trabajar el ambiente laboral… porque el chisme y los malos entendidos destruyen equipos… y yo odio eso… lo digo sin pena. Y espacios para desconectarse… porque uno vive en modo supervivencia todo el tiempo.

Entrevistadora: ¿Qué debería tener un modelo para fortalecer competencias emocionales?

IC-MB-04: Que sea práctico… que no sea puro papel bonito. Que enseñe a manejar estrés… conflictos… comunicación… trabajo en equipo. Que enseñe que el docente también necesita ayuda… y que eso no es debilidad.

Entrevistadora: ¿Qué bases teóricas debería incluir?

IC-MB-04: Mira… yo no me pongo a decir nombres de autores… jajaja… pero sí creo que debe incluir todo lo que enseñe a entender emociones… a trabajar el bienestar docente… y a mejorar el ambiente laboral. Si eso está… el modelo sirve… si no… se queda en carpeta.

Entrevistadora: Marta, muchas gracias por tu tiempo.

IC-MB-04: Gracias a usted profe… (sonríe sincera, se encoge de hombros) Yo hablo así… sin filtro… pero porque quiero que las cosas mejoren… no porque me guste criticar. Este colegio merece estar bien… y nosotros también. Cuando necesite… aquí estoy

Entrevista en profundizada 5

Código: IC-MT-05

Profesión: Docente Básica Primaria

Entrevistadora: Hola, profe María Luisa, ¿cómo estás? ¿Cómo amaneciste hoy? ¿Cómo estuvo el viaje?

IC-MT-05: Ay, profe… (se ríe suave) yo siempre digo que yo estoy… sobreviviendo con estilo… jajaja… no mentiras… estoy bien, gracias a Dios. El viaje… mmm… normalito… ya tú sabes cómo es esa carretera… uno a veces va peleando con los buses, con el tráfico, con la vida… y al final uno se ríe solo… porque si no se ríe, llora… ¿sí me entiendes? Amanecí… tranquila… aunque hay días, profe… (baja un poquito la voz) hay días que uno abre los ojos y como que el silencio de la casa le recuerda a uno cosas… tú sabes… lo de mi esposo… eso todavía pega… hay mañanas que uno se queda mirando el techo pensando "¿Cómo llegué hasta aquí?" … pero después uno se sacude… y dice "Bueno María Luisa, levántate que hay niños esperándote" … y eso me levanta.

Entrevistadora: ¿En qué fue lo más bonito que pensaste al levantarte hoy?

IC-MT-05: Ay… lo más bonito… (se queda pensando, mueve los ojos como buscando recuerdos) Mira… suena bobo, pero pensé… "todavía estoy aquí" … y eso ya es bonito, profe. Pensé en mis hijos… pensé que, aunque la vida me dio un golpe fuerte, todavía tengo razones para reír… y también pensé en mis estudiantes… a veces yo pienso: "ellos ni saben que a uno lo están salvando sin darse cuenta". Y también pensé algo… (se ríe) pensé: "ojalá hoy los pelados se porten bonito" … jajajaja… eso también cuenta como pensamiento bonito.

Entrevistadora: Para ti, ¿qué es una emoción?

IC-MT-05: Mmm… una emoción… (se queda callada unos segundos) Para mí es… como… como ese revoltijo que uno siente aquí… (se toca el pecho) que a veces ni tiene palabras. Las emociones son traicioneras, profe… llegan sin avisar… usted puede estar bien… y una canción… un

olor… una palabra… ¡pum!… lo desarma a uno. Yo aprendí mucho de eso cuando enviudé… porque yo pensé que era fuerte… y cuando me pasó eso… entendí que uno no manda en las emociones… uno aprende a caminar con ellas. Yo siento que las emociones son… como el idioma del alma… cuando uno no habla, ellas hablan por uno.

Entrevistadora: ¿Qué emociones experimentas con mayor frecuencia en tu labor docente?

IC-MT-05: Ay profe… todas… jajaja… esta profesión es un cóctel emocional. Yo siento mucha alegría… de verdad… los niños tienen una forma de sanar que uno ni se imagina… a veces uno llega destruido… y un abrazo de ellos… y uno dice "ya, valió la pena venir". Pero también siento cansancio… bastante… este año ha sido fuerte… no solo por el trabajo… sino por todo lo que ha pasado en el colegio… (baja la voz) ese ambiente pesado… los conflictos… compañeros tristes… cosas que uno nunca pensó vivir en una institución educativa… eso agota… mucho. También siento tristeza… cuando veo estudiantes con problemas familiares… cuando veo compañeros cargando dolores… cuando recuerdo cosas personales… todo se mezcla. Pero hay algo que no me suelta… la esperanza… yo soy muy de reírme, profe… la gente cree que yo me río por loca… pero es porque la risa me salva.

Entrevistadora: ¿Puedes contar una experiencia donde tus emociones hayan influido en tu práctica pedagógica?

IC-MT-05: Sí… una vez… (suspira, se queda mirando al piso unos segundos) Fue cuando regresé al colegio después de que murió mi esposo. Yo creí que iba a poder actuar normal… porque uno se pone esa máscara de "todo está bien" … pero entré al salón… y me sentí como si estuviera actuando en una película. Un niño me dijo: "Profe, usted ya no sonríe igual". Y yo… profe… (se ríe nerviosamente mientras se le aguanta la voz) yo sentí que me desarmaron. Ese día yo di clase… pero diferente… más suave… más humana… menos perfecta… y los niños estuvieron más conectados que nunca. Ahí entendí que las emociones no dañan la pedagogía… la vuelven real.

Entrevistadora: ¿Has escuchado hablar sobre competencias emocionales?

IC-MT-05: Sí, sí… aunque yo no lo digo así bonito… jajaja… pero para mí eso es aprender a no dejar que la emoción lo vuelva loco a uno. Es aprender a respirar antes de gritar… a entender antes de juzgar… a llorar sin vergüenza… y a levantarse aunque uno no tenga ganas. Yo siento que este año nos obligó a aprender eso… porque hemos vivido cosas muy duras… demasiado duras… y si uno no aprende a manejar eso… se rompe.

Entrevistadora: ¿Cuáles consideras indispensables?

IC-MT-05: La paciencia… sin eso uno no dura ni un mes aquí. La empatía… porque estos niños vienen con historias que a uno le parten el alma. La resiliencia… porque este colegio ha sido emocionalmente retador… por la comunidad… por los conflictos… por las situaciones que hemos visto… que nos hicieron entender que todos somos vulnerables. Y… profe… saber reír… yo lo digo en serio… reír también es resistencia emocional.

Entrevistadora: ¿Qué apoyos institucionales crees necesarios?

IC-MT-05: Espacios para hablar… de verdad hablar… no reuniones formales… sino espacios donde uno pueda decir "no estoy bien". Acompañamiento psicológico… para prevenir… no solo para apagar incendios. Trabajar el ambiente entre compañeros… porque a veces los roces entre nosotros desgastan más que el trabajo. Y espacios de bienestar… momentos donde uno recuerde que la vida no es solo sobrevivir… también es respirar.

Entrevistadora: ¿Qué debería incluir un modelo para fortalecer competencias emocionales?

IC-MT-05: Que el docente se sienta visto… escuchado… cuidado. Que enseñe a manejar duelos… estrés… frustración… porque todos lo vivimos. Que enseñe que pedir ayuda no es debilidad. Y que fortalezca el compañerismo… porque cuando uno se siente respaldado… uno aguanta más.

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos debería contener?

IC-MT-05: Yo no soy muy teórica… pero sí he escuchado cosas. La inteligencia emocional… eso de manejar lo que uno siente. La educación emocional… porque el colegio también forma el corazón. El bienestar docente… porque sin docentes sanos no hay educación sana. Y un enfoque humano… que recuerde que somos personas antes que profesores.

Entrevistadora: Profe, muchas gracias por tu tiempo.

IC-MT-05: Gracias a usted… (sonríe, se limpia discretamente los ojos) Qué bonito que alguien pregunte cómo estamos los profes… porque a veces uno se acostumbra a sostener a todo el mundo… y nadie lo sostiene a uno. Si esto sirve para que el colegio sea más humano… ya valió la pena. Cuenta conmigo siempre, profe.

RESUMEN CURRICULAR DE LA AUTORA

Carmen Elvira García Jiménez es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional Humberto Velásquez García de Ciénaga, Magdalena; Magíster en Educación de la Corporación Universitaria de la Costa y actualmente aspirante al título de Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas.

Cuenta con 16 años de experiencia en el magisterio colombiano, trayectoria en la que ha transitado por diferentes roles de la gestión educativa: docente de aula, directivo docente coordinador y, actualmente, rectora. Su ejercicio profesional se ha caracterizado por el liderazgo de procesos orientados al fortalecimiento institucional, el mejoramiento educativo y la generación de oportunidades para las comunidades.

Su trayectoria refleja un liderazgo participativo y comprometido con la transformación social desde la educación, promoviendo la articulación entre escuela, familia y territorio. Su interés académico e investigativo se centra en el bienestar docente, las competencias emocionales y la transformación de las prácticas educativas, con especial atención a las realidades y desafíos que configuran el ejercicio de la profesión docente.

RESUMEN CURRICULAR DE LA TUTORA

Marelvy Camacaro Martínez es doctora en Educación y posdoctora en Espiritualidad por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas. Actualmente cursa la Maestría en Biomecánica en la UPEL y realizó formación en Antropología de la Vejez en Tech Global University, España (2026). Es magíster en Educación, especialista en Psicomotricidad Educativa y Reeducativa y en Dinámica de Grupos, terapeuta psicocorporal y Master Practitioner en Programación Neurolingüística.

Ha ejercido importantes responsabilidades académicas e institucionales, entre ellas Coordinadora del Programa Nacional de Atención a Adolescentes Embarazadas (2010-2012), asesora de la Unidad de Educación Física y Deporte Escolar del Instituto Nacional de Deportes (2022-2026) y coordinadora del Programa Académico de la Especialidad de Educación Física del Instituto Pedagógico de Caracas (2022-2024).

Desde 2008 es docente de la UPEL y actualmente integra la planta profesoral del Doctorado en Educación UPEL-Polinorte (Colombia), como tutora de tesis doctorales. Cuenta con 12 años de experiencia en Educación Inicial, Primaria y Secundaria y 20 años en Educación Superior. Sus líneas de investigación comprenden motricidad humana, biomecánica, psicomotricidad, educación inclusiva y gestión emocional. Es autora y coautora de publicaciones científicas y ponente nacional e internacional.