REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

MODELO TEÓRICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA SALUD MENTAL Y EMOCIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEPARTAMENTO DEL META, COLOMBIA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Sosa A. Leidy J.
Tutora: Peña R. Cecilia

Caracas, julio 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260534-57-491

"MODELO TEÓRICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA SALUD MENTAL Y EMOCIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEPARTAMENTO DEL META, COLOMBIA"

POR: LEIDY JANETH SOSA ALMANZA
PAS. BA454517

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 09 días del mes de julio de 2026.



Dra. Cecilia Peña Rojas
C.C. N.- 1127623350
(Tutor)



Dra. Irania Méndez
C.I. N. 110.115.529



Dra. María Alexandra Gutiérrez
C.C. N-49.607.012



Dra. Mariela Alejo
C.I. N-6861762



Dra. Velsy Méndez
C.I. N-9242754

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



DEDICATORIA

Dedico mi trabajo a mi familia, esposo Carlos Cardona, mis hijos Samuel Jerónimo y Juan José, y a mis padres quienes me acompañaron durante todo el proceso de formación, todos han sido mi más grande refugio, motivación y fortaleza, definitivamente gracias a su compañía y amor incondicional, este proceso fue posible de terminar y alcanzar.

A mi institución educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora y a los maestros en capacitación del Programa de Formación Complementaria, quienes son la base de esta investigación, por su apoyo, dedicación y compromiso por fortalecer la competencia socioemocional de los futuros normalistas superiores del departamento del Meta.

AGRADECIMIENTO

A Dios todo poderoso, quien me dio fortaleza, sabiduría, salud y me acompañó durante este proceso de formación académica. Gracias por permitirme capacitarme y adquirir nuevos conocimientos, para mejorar mi vocación docente.

A mi esposo y a mis hijos, quienes son mi familia y mi mayor fuente de motivación y apoyo incondicional durante este camino, gracias por ser mi fortaleza, mi aliento y mi compañía día a día. Ustedes son mi razón de existir y mi sustento emocional.

A mis padres, quienes me acompañan y me dan ánimo para continuar mi proceso de formación día a día, me brindaron apoyo, aliento y comprensión durante esta formación doctoral.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y al Instituto Pedagógico de Caracas quienes me brindaron un espacio para formarme y brindarme un espacio para capacitarme y mejorar mi formación profesional.

A mi tutora de investigación, la Dra. Cecilia Del Carmen Peña, por su compañía, guía y sabiduría que ha sido primordial para el éxito de mi investigación.

A los informantes claves y a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora por su disposición, confianza, compromiso y valiosos aportes los cuales enriquecieron la investigación.

Leidy Sosa Almanza.

TABLA DE CONTENIDO

		pp.
Dedicatoria…….		3
Agradecimientos……		4
Lista de tabla… ……..…….....		8
Lista de figuras……..		9
Resumen……...		10
Introducción……..		11
MOMENTO		
I	Encuentro con la realidad……..…….……	13
	Propósitos de la investigación……	24
	Propósito general…….	24
	Propósitos específicos……..	24
	Justificación…….	25
II	Contexto teórico referencial……..	28
	Antecedentes……..…….....	28
	Internacionales……	28
	Nacionales……..……	33
	Bases conceptuales……..……..……	35
	Desarrollo socioemocional….....	36
	Aprendizaje socioemocional……...……..……	38
	Salud mental……...…….....	40
	Salud emocional…….	43
	Inteligencia emocional……..	45
	Educación socioemocional…….…….……	49
	Emociones……..	52

Ontología: ¿Qué son las emociones?..... 54
Epistemología: ¿Cómo se conocen las emociones?..... 54
Aportes clave para el modelo pedagógico…… 55
Implicaciones para el diseño del modelo formativo…… 56
Bienestar del docente en formación……. 57
Escuelas Normales Superiores (ENS)……. 58
Bases legales…… 59
La Constitución Política de Colombia 1991……..…… 59
Ley 115 de 1994……. 60
Ley de Salud Mental…….. 60
Política de Atención Integral en Salud PAIS……. 61
Ley 2383 de 2024…….. 62
Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026……. 63
Criterios éticos de investigación…….……..…… 64
III Vías de abordaje metodológico..……. 65
Sustento paradigmático……..…….……..… 65
Dimensiones de la investigación…… 66
Dimensión ontológica…….……..……. 67
Dimensión epistemológica……..…….. 67
Dimensión axiológica……..……. 68
Dimensión teleológica…..……. 68
Diseño de investigación…….…… 69
Método……..... 70
Escenario de la investigación…….…… 73
Informantes clave……. 75
Caracterización de los informantes clave……... 75
Técnicas e instrumentos de recolección de la información…..… 78
Rigurosidad científica..……... 80
IV Análisis e interpretación de los hallazgos…….…… 82
Conexión del bienestar del docente en formación: Entre el riesgo y la protección……. 90

Desarrollo de competencias emocionales…… 92
Factores asociados a la salud mental y emocional del docente en formación……. 94
V Consolidación hacia el modelo teórico……..…….…… 97
Modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las escuelas normales superiores del departamento del Meta, Colombia……. 97
Propósito del modelo teórico…… 98
Conexión del bienestar del docente en formación: Entre el riesgo y la protección……..... 98
Desarrollo de competencias emocionales…… 101
Factores asociados a la salud mental y emocional del docente en formación…….... 103
Aportes del modelo teórico……... 104
Beneficiarios del modelo teórico…… 105
Proyecciones del modelo teórico (Hacia dónde va)…….. 106
Socialización d ellos hallazgos……. 108
VI Cierre de la investigación…..…….. 112
Conclusiones……..……..…… 112
Recomendaciones……..… 113
Referencias……..……..….. 115
ANEXOS
A-1 Consentimiento informado del estudiante PFC…… 124
A-2 Consentimiento informado de la orientadora escolar del PFC 125
B-1 Permito institucional para la rectora…… 126
B-2 Aprobación del permiso…….. 127
C-1 Entrevista a maestros en formación……..……..……. 128
C-2 Entrevista a la orientadora escolar……..……. 142
D-1 Asistencia a la socialización……. 145
Síntesis curricular…… 146

LISTA DE TABLAS

N°		pp.
1	Caracterizaciones de informantes clave…….	76
2	Guía de preguntas……	79
3	Comparación de incidentes aplicables a cada categoría……..	84
4	Integración de categorías y sus propiedades……..	88
5	Delimitación de la teoría…….	92

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Categorías y subcategorías finales……..	98
2	Diagrama del modelo teórico……..……..……..	110
3	Invitación al encuentro de socialización de la tesis doctoral…….	112
4	Evidencia fotográfica de la socialización……..	113

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

MODELO TEÓRICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA SALUD MENTAL Y EMOCIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEPARTAMENTO DEL META, COLOMBIA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Sosa A. Leidy J.
Tutora: Peña R. Cecilia
Fecha: julio 2026

RESUMEN

La alta incidencia de trastornos emocionales en los maestros en formación como depresión, ansiedad y estrés producto de las responsabilidades académicas, laborales y personales afecta el rendimiento académico y las relaciones interpersonales. Esta investigación enfocó su propósito general en la construcción de un modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación en las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, empleando para su análisis el método clásico de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss. El contexto de estudio fue la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Granada, Meta. Los informantes participantes fueron cinco (5) maestros en formación y una (1) orientadora escolar del Programa de Formación Complementaria (PFC) para un total de seis (6). Se utilizó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Las reflexiones finales apuntan a la necesidad de organización de los estudiantes, así como de la inclusión de actividades lúdicas y deportivas en el programa que los ayuden a liberar la carga que tienen.

Descriptores: Emocional, escuelas normales superiores, modelo teórico, salud mental.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de los establecimientos educativos en Colombia es la salud mental y el manejo de las emociones, como lo señala el Ministerio de Salud (2021) y la Organización Mundial de la Salud (2022), quienes advierten sobre el aumento de trastornos emocionales en la población escolar. En atención a esto, la función del docente ocupa una tarea fundamental al momento de promover el bienestar y minimizar los problemas de salud mental. Asimismo, es una necesidad fortalecer el desarrollo socioemocional, debido que es esencial para beneficio de los estudiantes y el bien común de todos los integrantes de los establecimientos educativos, pues favorece la resolución de problemas, siendo flexibles y creativos. Afirmación que es consecuente con las teorías de inteligencia emocional de Goleman (1995) y Zimmerman (como se citó en Panadero & Tapia, 2014), quienes resaltan la importancia de estas habilidades para el éxito personal y académico, permitiendo mayor capacidad en los estudiantes para controlar las emociones e interacciones sociales, contribuyendo a crear un ambiente escolar en armonía, colaborativo y positivo.

Es por esta razón que la presente investigación se enmarcó en la necesidad de abordar el desarrollo socioemocional y la salud mental dentro del contexto educativo, mediante un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, sustentado en la teoría fundamentada. En un entorno escolar, donde las interacciones sociales y el aprendizaje se entrelazan, se busca generar un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria es crucial que desarrollen competencias que fortalezcan la inteligencia emocional y promuevan un ambiente seguro y positivo. La investigación tuvo como propósito general construir un modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.

En este sentido, la presente investigación se organizó en seis momentos que describen de manera detallada la ruta investigativa que fue desarrollada para este estudio, que desde la comprensión del fenómeno, conduce hacia la construcción de un modelo teórico que brinde aportes esenciales a los maestros en formación en el área

socioemocional y a continuación se presentan:

Momento I: Aproximación a la realidad. En este primer momento, se establecen los interrogantes, propósito general y específicos, así como la justificación de la investigación. Este momento sienta las bases para el desarrollo de la investigación, identificando las problemáticas y necesidades que se abordarán.

Momento II: Contexto teórico referencial. Refirió aspectos de los antecedentes, bases conceptuales y legales. En la sección de antecedentes, se revisaron estudios previos tanto internacionales como nacionales que se relacionan con el desarrollo socioemocional y la inteligencia emocional. Las bases conceptuales sustentaron la investigación, mientras que las bases legales mostraron las normativas que respaldan la importancia de la educación socioemocional en el sistema educativo.

Momento III: Vía de abordaje metodológico. En este momento, se describió la metodología empleada en la investigación, que se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y como método de análisis la teoría fundamentada y la técnica comparativa constante. Además, se destaca el contexto y los informantes clave, las técnicas e instrumentos para recolectar la información, los criterios de rigurosidad en la investigación para brindar validez al estudio.

Momento IV: Análisis e interpretación de los hallazgos. Este momento describe el proceso donde se establece y aplica el método para analizar e interpretar la información que fue recolectada, con el fin de construir el modelo teórico.

Momento V: Consolidación hacia el modelo teórico. Se da paso a la precisión y construcción del modelo teórico con base en el cumplimiento del propósito general.

Momento VI: Cierre de la investigación. Se presentan las conclusiones y recomendaciones finales

MOMENTO I

ENCUENTRO CON LA REALIDAD

La salud mental es un tema de interés y preocupación a nivel mundial, pues es el centro del bienestar humano que vincula un cuerpo sano con una mente saludable que se extienda al entorno social donde se desenvuelve el individuo. Específicamente los adolescentes son centro de preocupación para muchos padres, especialistas y educadores, ya que, son los más susceptibles por las características de su edad. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025a) reporta que uno de cada siete jóvenes de entre 10 y 19 años padece algún tipo de trastorno mental, lo que representa el 15 % de la carga mundial de morbimortalidad para este grupo etario.

Estos jóvenes mencionados por la OMS clasifican como adolescentes. En este sentido, se sustenta el planteamiento de Rubio (2021) con relación a las edades:

> La adolescencia temprana, que inicia entre los 10 y 11 años hasta los 14 años de edad y da inicio a la pubertad y a grandes cambios físicos propios del crecimiento y maduración sexual. La adolescencia media que va desde los 15 hasta los 17 años de edad y se caracteriza más por los conflictos familiares. La adolescencia tardía que se da entre los 18 y 21 años de edad, y es donde se asume la importancia de los valores y la responsabilidad (p.2).

En coherencia, Alvarado (2024) refiere que “Es común que los adolescentes se sientan incomprendidos o solos, ya que están en un proceso de búsqueda de su identidad y necesitan espacio para explorar quiénes son y qué quieren para el futuro” (p.1). Esta afirmación sustenta el hecho de que algunos adolescentes se les dificulta afrontar los retos que se le van presentado debido al incremento de sus responsabilidades, por lo que recurren a prácticas que pueden ser nocivas para su bienestar físico y mental.

Cabe resaltar que la OMS brinda apoyo a los gobiernos nacionales, las

instituciones académicas, los profesionales de la salud, la sociedad civil y otros interesados que tengan por objeto ayudar al mundo a transformar la salud mental. Incluso, durante la pandemia de COVID-19 aumentaron los casos de depresión y ansiedad. No obstante, lamentablemente, la pandemia no es el único motivo, por ejemplo, en la actualidad, los jóvenes pasan mucho tiempo inmersos en las redes sociales llegando al abuso, lo que puede venderles falsas ilusiones de éxito y estatus permanente.

Por lo general las personas que mayores riesgos tienen al suicidio son los más pobres y desfavorecidas de la sociedad, se ven afectadas en cuanto a la salud mental, debido a que no reciben los servicios adecuados, por ende, existe discriminación y violación de los derechos humanos en las personas con dificultades socioemocionales y de salud mental. Colombia no es la excepción, es preocupante cómo los problemas de salud mental están afectando su calidad de vida y son altos los índices de trastornos de salud mental, más del 50 % de los colombianos se han enfrentado a un problema emocional o de salud mental, según el Ministerio de Salud Nacional (2021) y es más frecuente en la población adolescente en edad escolar y universitaria, quienes enfrentan problemas del comportamiento, manejo correcto de las emociones, trastornos de depresión, ira, ansiedad y suicidios, entre otros problemas psicosociales y de convivencia familiar y escolar.

El gobierno actual, expidió la Ley 2294 de 2023, mediante el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022-2026, donde ratifica que: “Colombia, es la potencia mundial de la vida”, insta acciones a mediano y largo plazo. Debe eliminarse el estigma y la discriminación asociados a la salud mental y propone diferentes estrategias para abordar los determinantes sociales de la salud mental y promover la inclusión social de personas afectadas por problemas mentales, consumo de sustancias psicoactivas y violencias.

En el ámbito de la salud emocional, Goleman (1995) profundiza en el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones y en el comportamiento de los adolescentes. El autor subraya que “la infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que

gobernarán el resto de nuestras vidas" (p.212). Su enfoque da lugar al concepto de inteligencia emocional, entendida como "esa disposición que nos permite, por ejemplo, tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones" (p.56). Desde esta perspectiva, es esencial fomentar el conocimiento, la comprensión y la adecuada gestión de las emociones para alcanzar el bienestar integral, así como el éxito personal y profesional.

A nivel de Latinoamérica, las habilidades socioemocionales han sido respaldadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), quienes en el año 2019 publicaron un informe sobre la situación de los estudiantes en las áreas de la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar. La UNESCO (2019) indicó que:

> Resulta central entregar herramientas a los docentes para que puedan acompañar a sus estudiantes en su dimensión socioemocional. En ese sentido, los sistemas educacionales, a través de sus políticas, planes y programas, desde la formación docente hasta las directrices referidas a la evaluación, deben integrar entre sus prioridades el aprendizaje socioemocional (s/n).

En el contexto latinoamericano, la UNESCO resalta la importancia de incorporar explícitamente el aprendizaje socioemocional en los currículos escolares, como estrategia clave para fortalecer las habilidades socioemocionales dentro de entornos educativos inclusivos y con aprendizajes significativos. Diversos estudios evidencian conductas recurrentes marcadas por la falta de empatía, así como emociones y sentimientos que dificultan la convivencia escolar. En este sentido, resulta fundamental promover desde la educación preescolar hasta la superior, el desarrollo de competencias emocionales que permitan a los estudiantes gestionar adecuadamente sus emociones y comportamientos. Desde esta perspectiva, la UNESCO en América Latina y el Caribe impulsa la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación como pilares para mejorar tanto el bienestar emocional e integral de los estudiantes como su rendimiento académico.

Por su parte, Colombia enfrenta varias problemáticas sociales que perturban la salud mental y afectan especialmente a la población universitaria de jóvenes adolescentes, entre ellas: violencia, estrato socioeconómico, baja autoestima, drogadicción y discriminación hacia la población LGBTI; problemáticas que se evidencian a nivel nacional. Al respecto, Ángel (2022), afirma que “estos problemas pueden afectar a la población juvenil y llegar a causar depresión, tristeza, frustración y sensación de soledad, lo cual puede repercutir en el aumento de los factores de riesgo dentro de la problemática suicida” (p.13). Por ello, es fundamental reflexionar sobre el manejo de las emociones y el ámbito familiar en el cual se desenvuelven los adolescentes, debido que el contexto familiar y social son fundamentales para la vida social y el bienestar integral del ser humano. Como asegura Bericat (2018), “los procesos socioemocionales varían de acuerdo con la posición social de los sujetos” (p.345). Esto implica, que es necesario considerar tanto el lugar de los sujetos en su entorno social y cultural, como también familiar.

Para contextualizar de manera más profunda el problema abordado en esta investigación, se revisó la obra La sociedad del cansancio de Byung-Chul Han, que analiza las patologías contemporáneas desde una perspectiva filosófica y cultural. En sus planteamientos, Han (2012), advierte que “la sociedad de rendimiento, como sociedad activa, está convirtiéndose paulatinamente en una sociedad de dopaje” (p. 21), donde el exceso de positividad y la auto explotación voluntaria generan sujetos agotados, fracasados y depresivos. Se trata de un entorno hiperconectado en términos tecnológicos, pero profundamente desconectado en lo afectivo y lo relacional.

Estos factores configuran un escenario donde la ansiedad, la angustia y la depresión emergen como las enfermedades emblemáticas de la época. Comprender estos elementos permite afinar el diagnóstico del fenómeno investigado, así como también abrir caminos para una intervención educativa que reconozca el sufrimiento psíquico como síntoma social y no únicamente como condición individual destacando que, los adolescentes que están entrando a la edad adulta siguen siendo vulnerables.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), actualmente el país cuenta con ciento treinta y siete (137) Escuelas Normales Superiores (ENS) a nivel nacional, con igual número de Programas de Formación Complementaria en metodología presencial y a distancia, autorizados para funcionar debido a su calidad, cabe mencionar que el programa de formación tiene una duración de cuatro (4) semestres para bachilleres egresados de una normal y de cinco (5) para bachilleres que no egresaron de una escuela normal. Según el decreto 1236 de 2020, los fines de las ENS, la formación de docentes comprende los siguientes fines: formar estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media, formar docentes para educación inicial, preescolar y educación básica primaria o como directivo docente - director rural principalmente en las zonas rurales y rurales dispersas, fortalecer en los docentes la capacidad de investigación formativa en el campo de la pedagogía, desarrollar en los docentes capacidades para mejorar e innovar las prácticas y estrategias pedagógicas, contribuir al desarrollo humano, social, educativo, ético y cultural en la comunidad en la que se encuentre, promover la participación en redes de investigación, entre otras.

En este momento existe en el departamento del Meta, cuatro (4) Escuelas Normales Superiores, entre ellas: la Escuela Normal Superior de Villavicencio, la Escuela Normal Superior de Acacias, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Granada y la más reciente es la Escuela Normal Superior Luis Carlos Galán Sarmiento de Puerto Gaitán. Cabe mencionar que esta investigación se llevó a cabo con los maestros en formación y un orientador de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Granada Meta, Colombia, debido a que la investigadora hace parte del grupo de docentes del Programa de Formación Complementaria de dicha normal, en un tiempo determinado de 2 años.

La mencionada Escuela es una institución salesiana, perteneciente a las hijas de María Auxiliadora, quienes cada año firman un contrato de servicio público educativo con la Secretaría de Educación del Departamento del Meta. Ubicada en el casco urbano, atiende 1127 estudiantes desde preescolar hasta media y 98 estudiantes del Programa de Formación Complementaria, ubicados en una única sede. La mayor cantidad de

integrantes de la comunidad educativa hasta la educación media pertenecen a familias con capital económico alto, debido que los padres de familia poseen un nivel educativo alto, motivo por el cual en un 80 % poseen un trabajo estable. A diferencia de los docentes en formación, quienes provienen de familias humildes, con un nivel socioeconómico bajo.

Actualmente, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora tiene convenio con la Diócesis de Granada en Colombia, debido a su ubicación en el sur-occidente del departamento del Meta, dicha zona es conocida como la subregión del Ariari, que está conformada por once (11) municipios: Cubarral, Lejanías, Fuentedeoro, El Dorado, El Castillo, San Martín, San Juan de Arama, Guamal, Puerto Lleras, Castilla la Nueva y Granada; la diócesis desempeña una papel importante en la iglesia católica, está llamada a ser pueblo de Dios evangelizados, a la vez tiene la misión de servir como apoyo, organización y complemento de la educación pública de la región del Ariari, motivo por el cual tiene convenio con la Escuela Normal Superior María Auxiliadora para contratar a los normalistas superiores egresados, para que ejerzan el papel de educadores de preescolar y básica primaria en las instituciones educativas del área rural.

Cabe destacar que la zona es extensa geográficamente y con una gran historia de dificultades en cuanto al orden público, lo que ha producido entornos de violencia, inseguridad y vulneración de los derechos humanos; dicha zona ha generado conflicto por la presencia de grupos armados, influencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, (FARC) zona de difícil acceso debido a la geografía extensa y es un territorio con muchas necesidades de seguridad y desarrollo. Por consiguiente, es necesario fortalecer la salud mental y emocional de los maestros en formación de dicha normal superior, ya que deberán enfrentar un entorno laboral con altos niveles de estrés, violación de los derechos humanos de la comunidad educativa y riesgos de trauma; tendrán la capacidad de ofrecer entornos de aprendizaje seguros, manejar las consecuencias emocionales, desarrollar la resiliencia y fortalecer la competencia socioemocional de sus estudiantes.

Ahora bien, la realidad actual de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, también enfrentan una problemática significativa relacionada con la salud mental y emocional de los maestros en formación, debido a muchos factores: el primero es la presión académica, ya que tienen muchas responsabilidades académicas cada semestre y deben culminar en cuatro (4) semestres los que culminaron el bachiller en una escuela normal o en cinco (5) semestres los que son de otra institución educativa y así poder recibir el título de Normalista Superior; el segundo factor es el estrés relacionado con las prácticas pedagógicas que deben realizar constantemente en el área urbana y rural; el tercer factor es la falta de apoyo familiar y económico la mayoría de docentes en formación manejan, debido que el estudio en las ENS requieren de tiempo y de recursos, por ello deben trabajar alternamente para cubrir sus gastos y apoyar en sus familias.

Por último, a nivel nacional, es una gran preocupación y reto para los maestros en formación la ubicación laboral y lograr ingresar al servicio educativo estatal una vez que logren su título de Normalistas Superiores, según el Decreto 1278 del MEN, (2002): “Quienes posean título de normalista superior expedido por una escuela normal superior reestructurada, expresamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional, podrán ejercer la docencia en educación primaria o en educación preescolar”.

Por lo tanto, los maestros en formación de Colombia poseen niveles altos de preocupación e incierto por su vida laboral, y no es la excepción los docentes en formación de la Escuelas Normal Superior del departamento del Meta, quienes además de estar en la etapa de adolescencia tardía según Rubio (2021), estudian con gran sacrificio, a pesar de las dificultades personales, emocionales, económicas y familiares, con el propósito de cumplir su sueño de ser un excelente docente que le aporte a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Colombia. Aunque la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Granada tiene un convenio con la Diócesis de Granada para contratar en el área rural a los normalistas superiores, eso no quiere decir que tengan estabilidad laboral y protección contra despidos, por ello es necesario pasar el concurso docente y ser nombrados en propiedad en un ente territorial.

En virtud a lo anterior, actualmente los maestros en formación de las Escuelas

Normales superiores presentan factores de riesgo significativos en relación con su salud mental y emocional, quienes enfrentan dificultades en el manejo de las emociones dentro del contexto escolar. Estas dificultades se manifiestan en alteraciones del estado de ánimo, síntomas de depresión, apatía, irritabilidad, deterioro en las relaciones interpersonales y limitaciones para expresar sus emociones, lo cual repercute directamente en su rendimiento académico. Según la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) realizada por el Ministerio de Salud en 2023, el 75,4 % de los jóvenes entre 18 y 24 años reportó haber experimentado algún problema de salud mental en su vida, y cerca del 30 % de los adolescentes presenta síntomas asociados a trastornos de ansiedad, mientras que un 20 % muestra signos de depresión clínica. Estos datos confirman que la salud emocional de los jóvenes colombianos atraviesa una crisis que se agudiza en contextos rurales y educativos con escasos recursos de acompañamiento psicosocial.

Cabe resaltar que las Escuelas Normales Superiores son el lugar donde pasan más tiempo durante el día, interactúan con sus pares, docentes asesores, estudiantes de preescolar y básica primaria, directivos y administrativos, para llegar a cabo los procesos de aprendizaje y práctica pedagógica, los cuales se han visto afectados a causa del manejo inadecuado de la competencia socioemocional; algunos docentes en formación de diferentes semestres demuestran falta de empatía por los demás, aislamiento, baja autoestima, aspectos que afectan la relación interpersonal con sus compañeros; inclusive han manifestado en entrevistas cualitativas que son personas egocéntricas y con dificultades emocionales que prefieren no compartirlas con sus seres queridos.

Dado que la investigadora forma parte del equipo docente del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior en cuestión, y ha compartido con los maestros en formación durante un periodo continuo de dos a tres años, se adopta la observación participante como estrategia metodológica principal. Esta cercanía permite acceder a las dinámicas cotidianas del proceso formativo, y también comprender desde adentro las tensiones, silencios y expresiones que configuran la experiencia

emocional de los estudiantes. Para registrar estas vivencias de manera ética y situada, se emplea el diario de campo como herramienta de sistematización, permitiendo documentar las observaciones, reflexiones y acontecimientos significativos que emergen en el contexto escolar. Esta práctica fortalece la mirada crítica y afectiva del investigador, quien observa desde el compromiso pedagógico y el vínculo humano que lo une al proceso.

A continuación, la autora del estudio, como parte del grupo de docentes del Programa de Formación Complementaria describe comportamientos que se observan con cierta frecuencia en los maestros en formación de las ENS del departamento del Meta, entre ellos:

Expresiones impulsivas y poco reguladas: es muy común que los maestros en formación del género masculino responden a llamados de atención con irá y grosería, ya que no aceptan que les llamen la atención cuando se equivocan, suelen dormir en el aula de clase, ubicarse en el piso para recibir las clases y utilizar audífonos en el aula para escuchar música.

Faltarle al respeto a los docentes asesores: no atienden a los llamados de atención, en ocasiones se niegan a participar de actos culturales y liderar formación de estudiantes, desobedece recomendaciones y orientaciones a los maestros manifestando que no es responsabilidad de ellos, incumple con la entrega de planeaciones y no contesta al teléfono.

Falta de empatía: algunos maestros en formación manifiestan dificultad para comprender y aceptar las emociones, pensamientos y situaciones de los demás, lo cual limita su capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, ejercer la escucha activa; cuando presenta alguna dificultad para cumplir con una responsabilidad no informa, ni se compromete a cumplir en la fecha acordada en el cronograma de práctica pedagógica, tampoco responde con sensibilidad a las necesidades afectivas de los demás.

Algunas maestras en formación lloran constantemente: cuando se les presenta alguna dificultad en el aula o en la práctica pedagógica se estresan con facilidad y lloran comúnmente, aunque se les brindan espacios de diálogo, apoyo del equipo docente (orientadora escolar, hermanas de la iglesia y sacerdotes) y consejos para solucionar la dificultad presentada, prefieren desistir y no buscar soluciones para continuar con el proceso de práctica pedagógica.

Dificultades emocionales frente a las críticas: cuando cometen algún error y se le presenta la observación, se desaniman, lloran y cambian la actitud con el docente o con el compañero que le manifestó la retroalimentación pedagógica, aunque algunos se defienden subiendo el tono de voz y no aceptan, otros maestros en formación se aíslan y se enojan.

Dificultades socioemocionales: las maestras en formación suelen deprimirse constantemente, su estado de ánimo cambia fácilmente, presentan pensamientos negativos, tristeza y problemas de convivencia motivo por el cual son atendidas por la orientadora escolar, los docentes y/o los directivos.

Bajo rendimiento académico: debido a las problemas personales y emocionales que algunos maestros en formación presentan, suelen faltar a clases y ser irresponsables con sus deberes académicos, causa por la cual baja su rendimiento académico y optan por retirarse del programa o aplazar el semestre; durante el transcurso del segundo semestre del año 2025, aplazaron semestre cinco (5) docentes en formación.

Desmotivación y agotamiento emocional y físico: algunos estudiantes de diferentes semestres se desmotivan y manifiestan retirarse del Programa de Formación Complementaria por cansancio, problemas personales, emocionales, económicos y otros prefieren no compartir la causa del retiro del programa.

Reacciones impulsivas: algunos maestros en formación no controlan el tono de voz y reaccionan de forma impulsiva ante cualquier situación en el aula de clase.

Las problemáticas descritas, son la muestra de la creciente dificultad emocional y la salud mental que presentan los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento del Meta, como consecuencia del manejo inadecuado de la competencia socioemocional. Si los maestros en formación no logran mejorar su salud mental y emocional, se vislumbra que su accionar en el aula podría ser perjudicial para los estudiantes que van a estar bajo su responsabilidad ya que, su sentir se va a reflejar en el clima del espacio escolar. Pues se sabe que, si el docente ingresa al aula colmado de problemas, molesto, ansioso o estresado, probablemente va a reflejar poca paciencia, va a subir el tono de su voz, se mostrará impaciente, autoritario, poco creativo, innovador y hasta dejará pasar momentos de alegría. En consecuencia, los estudiantes pueden desarrollar temor, apatía y poca motivación para el aprendizaje.

Esta competencia, fundamental para el ejercicio docente, requiere ser fortalecida con el fin de mejorar el bienestar emocional y responder de forma positiva a las dificultades que emergen durante el proceso de formación. Debido a la situación problema descrita anteriormente, es necesario fortalecer el desarrollo humano que inicia desde el nacimiento hasta el último día de vida y comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre luego a las relaciones con los demás. Desde la base conceptual, Delors (1996), hace referencia que “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p.4), cabe resaltar que estos aprendizajes buscan el desarrollo integral del ser humano.

El primer tipo de aprendizaje hace referencia a aprender a conocer para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida, el segundo aprendizaje, el aprender a hacer, consiste en adquirir competencias para solucionar diferentes situaciones o experiencias sociales a causa del contexto, el tercer aprendizaje denominado aprender a vivir juntos, se refiere a la comprensión del otro, a tener empatía, para realizar proyectos comunes y poder enfrentar los conflictos de la vida para vivir en paz y el último que es el aprender a ser, busca la formación de la identidad de una persona basada en valores, para tomar decisiones responsables de acuerdo a su propio

juicio.

La autora de esta tesis, considera que los cuatro pilares a los que se refiere Delors (1996) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, permiten una educación que contribuye al desarrollo global de cada persona, en relación con este proyecto de investigación a los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, los cuales deben fortalecer su pensamiento autónomo y crítico, capaces de superar cualquier circunstancia de la vida, ya sea personal, escolar, laboral o social.

El escenario anteriormente descrito, llevó a considerar la siguiente interrogante general de la investigación: ¿Cómo fortalecer la competencia socioemocional y la salud mental de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta? Y cómo preguntas específicas las siguientes:

1. ¿Cuáles son las experiencias socioemocionales de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia, identificando los factores que influyen en su salud mental y emocional?

2. ¿Cuáles son las percepciones de los maestros en formación sobre los retos y oportunidades que enfrentan en el desarrollo de su bienestar socioemocional dentro de su contexto educativo y formativo?

3. ¿Cómo son las dinámicas, significados y relaciones subyacentes en la construcción de la salud mental y emocional de los maestros en formación, a partir del análisis de sus narrativas y experiencias?

Propósitos de la Investigación

Propósito general

Construir un modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación en las Escuelas Normales Superiores del departamento

del Meta, Colombia.

Propósitos específicos

1. Indagar las experiencias socioemocionales de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia, identificando los factores que influyen en su salud mental y emocional.

2. Interpretar las percepciones de los maestros en formación sobre los retos y oportunidades que enfrentan en el desarrollo de su bienestar socioemocional dentro de su contexto educativo y formativo.

3. Develar las dinámicas, significados y relaciones subyacentes en la construcción de la salud mental y emocional de los maestros en formación, a partir del análisis de sus narrativas y experiencias.

Justificación

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de realizar un estudio detallado de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia, es esencial indagar, investigar, identificar, interpretar, comprender y fortalecer de forma integral las competencias socioemocionales, para garantizar el bienestar personal y social desde el contexto escolar.

Teniendo como referencia al Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026 esta investigación aporta a la construcción de una sociedad en paz sobre la base de la equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. También, es una muestra de la formación de educadores que fomentan la investigación, desde la experiencia y el conocimiento contribuyendo a la construcción de un sistema educativo articulado, participativo y flexible. Además, aporta a la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación

como lo indica el PND, que involucra a toda la comunidad educativa de la institución, donde se garantice un ambiente de diálogo y equidad, educación de calidad, sin olvidar el contexto y las necesidades de los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria, aspectos fundamentales para garantizar una vida integral de felicidad y hermandad. Uno de los objetivos del Plan Decenal de Educación 2016- 2026 es:

> Compartir evidencia y conocimiento riguroso relacionado con los resultados logrados y no logrados identificando las experiencias exitosas y transferibles, y facilitando mayores y mejores aprendizajes sobre lo que funciona en materia educativa para fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia (p.49).

Según el objetivo anterior, esta investigación también se transversaliza con el Plan Decenal de Educación 2016-2026, en cuanto a que se fortalece la toma de decisiones, de acuerdo a las necesidades, experiencias y el contexto, para facilitar el aprendizaje, igualmente se busca la unidad e igualdad de oportunidades, está libre de cualquier tipo de discriminación, sin importar la condición social de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores.

Es necesario mencionar que esta investigación se justifica, debido que está inscrita en la línea de investigación estudio y evaluación de la creatividad, la cual busca conocer cómo evolucionan las habilidades emocionales a lo largo del desarrollo de las personas, con el propósito de fortalecer las competencias socioemocionales y la salud mental en el contexto escolar. Esta línea de investigación busca diseñar y aplicar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza que ayuden a adquirir conocimientos, desarrollar competencias y habilidades socioemocionales para la vida, el bienestar, la sana convivencia y la salud mental de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Por consiguiente, se busca el desarrollo integral del maestro en formación, además de ofrecer un modelo teórico que promueva la salud mental y las competencias socioemocionales de todos los miembros de las Escuelas Normales Superiores ya que, si un maestro en formación tiene problemas de salud mental y emocional siendo adolescente, y este no es superado, las consecuencias se extienden a la edad adulta,

incrementándose la situación, lo que limita sus posibilidades de llevar una vida sana en el futuro personal y profesional.

Finalmente, esta tesis doctoral busca generar aportes teóricos en el campo socioemocional y la salud mental en el contexto formativo de los futuros normalistas superiores. Así mismo, se espera que los resultados de esta investigación sean el punto de partida para la apertura de nuevas investigaciones.

MOMENTO II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

El presente momento, contiene tres contextos fundamentales en la investigación; el primero son los antecedentes, que corresponde a los últimos estudios internacionales y nacionales asociados al tema de investigación doctoral, el segundo contexto son las bases teóricas y aspectos conceptuales, es decir, son los contenidos de manera detallada correspondientes a la investigación y que son necesario detallarlos y por último, se presenta el contexto de las bases legales, donde se incluyen las normas jurídicas que incumben los temas relacionados con la investigación realizada.

Antecedentes

Al respecto, se examinaron diversas investigaciones internacionales y nacionales centradas en el desarrollo socioemocional, la salud mental, las estrategias, las emociones y las Escuelas Normales Superiores, para explorar los conceptos tratados en la investigación y que son aspectos relevantes en el campo educativo. Se destaca que, más allá de la descripción de estos trabajos, se propuso una valoración analítica que permitió establecer su conexión directa con el problema investigado, el propósito de esta tesis y el diseño del modelo propuesto.

Internacionales

En Venezuela, Bateca, (2024) presentó un estudio doctoral para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada: “Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes

de educación básica primaria de Colombia", el objetivo general se enfocó en generar constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia, dicho proyecto se enmarco en la metodología cualitativa y con un método fenomenológico a partir de la estructuración de la entrevista como técnica de estudio, la cual fue aplicada a docentes y padres de familia. A partir de ello, se obtuvo como resultado la necesidad de reestructurar la idea educativa para poder dar sentido a la idea de concretar aspectos centrales de la formación personal, tomando como base la teorización se buscó fomentar la competencia socioemocional; la cual es esencial para el desarrollo integral del individuo, permitiéndole funcionar eficazmente en la sociedad y alcanzar una vida más plena y saludable.

En conclusión, el uso de competencias socioemocionales en el contexto educativo ofrece numerosos beneficios para el desarrollo académico de los estudiantes. Estas competencias proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que enfrentan en su vida escolar y más allá. En tal sentido, las competencias socioemocionales ayudan a los estudiantes a comprender y regular sus emociones, lo que les permite enfrentar el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales de manera más efectiva. Esto contribuye a un ambiente escolar más positivo y propicio para el aprendizaje.

Se logró evidenciar que efectivamente se deben fortalecer las competencias socioemocionales en ámbito educativo, debido que en la actualidad existen muchos desafíos en cuanto al manejo de las emociones de los docentes en formación del Programa de Formación Complementaria, lo que también ocurre en toda la comunidad educativa y es una dificultad que está presente en Colombia y a nivel mundial, la cual afecta negativamente las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y los desafíos emocionales y sociales que enfrenta todo ser humano.

Se encuentra Lalomia, (2023). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Prácticas innovadoras en aulas de educación primaria, presentó su tesis doctoral en la Universidad Murcia, en España, cuyo objetivo general es ofrecer a los docentes apoyo

práctico y fácil de implementar, ofreciendo estrategias, técnicas operativas para implementar en el aula mediante la evaluación de los efectos producidos en los alumnos y en el proceso de enseñanza- aprendizaje en general.

La metodología utilizada por Lalomia, fue la observación directa y sistemática durante una experiencia práctica de inmersión en la vida escolar de la escuela danesa, donde el investigador ha tenido un rol activo, dicha metodología facilita un intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales del contexto educativo. El enfoque de investigación es el modelo multisistémico y multimodal que analiza el ámbito de la educación en su complejidad. Se inscribe en el marco de la investigación cualitativa que entiende la realidad de forma holística, observando el contexto en su forma natural, entendiendo sus diferentes perspectivas. Su utilizó un enfoque constructivista, globalizado y activo. La elección de la investigación cualitativa facilitó un diseño abierto, no estructurado y desarrollado a medida que ha evolucionado la investigación.

Los resultados, en el panorama de la educación socio emocional, ofrecen informaciones interesantes sobre prácticas específicas de utilizar en las clases con los estudiantes de varias edades. Y el bienestar de los estudiantes, el clima emocional positivo de las aulas visitadas permite reflexionar sobre la importancia de una educación emocional incluida en el currículum desde la etapa de educación infantil.

Se tomó este referente, por la similitud con la presente investigación, en cuanto a la importancia de fortalecer la competencia socioemocional tanto en los docentes en formación, como en los docentes, padres de familia y directivos, la cual se debe fortalecer a través del trabajo en el aula, incluirla como asignatura dentro del currículo desde la primera infancia hasta el Programa de Formación Complementaria, capacitar al equipo docente en jornadas de bienestar y fortalecer la salud mental de los padres y cuidadores por medio de reuniones, proyectos y escuelas de padres.

En Venezuela, Bernal, (2022). En su tesis titulada Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural, cuyo objetivo general es generar un modelo teórico - pedagógico

para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural. La metodología implementada proviene del paradigma interpretativo, basado en el enfoque metodológico cualitativo y sustentado en el método fenomenológico, bajo la modalidad de investigación de campo.

En dicha investigación se tomaron como informantes del estudio docentes y estudiantes de básica secundaria, quienes fueron indagados con el uso de la entrevista y en correspondencia con sus testimonios, se analizaron e interpretaron desde el proceso de la codificación, categorización para luego teorizar con base en los hallazgos, lo cual permitió la creación del modelo teórico-pedagógico, para lograr afianzar el fundamento de la integración rigurosa de la teoría con la práctica en función de la realidad del objeto de estudio. Como conclusión de la investigación de Bernal, se logró percibir la necesidad de articular fundamentos didácticos que actúen como referente para el desarrollo de competencias socioemocionales y así los estudiantes puedan desarrollar su personalidad de una manera óptima. A partir de ello, se pudo teorizar sobre la importancia de estructurar las clases desde un enfoque socio cultural donde se amplié la visión de formación emocional. En último momento, se concluye sobre la necesidad de reestructurar la educación para dar sentido a la adquisición de competencias socioemocionales.

Es importante tener presente dicha investigación, debido que se refiere a una realidad educativa donde se requiere de una pedagogía de las emociones que permita fortalecer el aspecto socioemocional de los estudiantes y de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores, lo que fortalecerá su formación académica, personal y emocional. Así mismo, esta investigación buscó implementar diferentes estrategias para fortalecer las competencias socioemocionales de los normalistas superiores.

En Chile, Godoy (2021). Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile, presentó su tesis para optar al grado de Doctor en Educación en la Universidad de Sevilla. El objetivo general es evaluar los

niveles de inteligencia emocional (IE) de niños y niñas de 5º año básico y conocer las diferencias de género existentes en escuelas públicas de la ciudad de Temuco–Chile.

La investigación de Godoy se basó en un enfoque de investigación mixto, que combina una fase extensiva cuantitativa y una intensiva cualitativa, el enfoque de investigación se fundamenta en el hecho que la temática es subjetiva puesto que las emociones no siempre son reconocidas por los sujetos, es por ello que se entrevistó a profesores para complementar la información cuantitativa, la investigación se basó en el paradigma positivista, nivel descriptivo, diseño no experimental y transeccional, consistió en la aplicación de la Escala TMMS-24 (Trait Meta Mood Scales), a una muestra de 450 estudiantes de 12 escuelas de Temuco para conocer sus niveles de IE y la relación de estos con el género. En la segunda fase intensiva cualitativa participó una muestra de docentes y estudiantes para estudiar en el contexto educativo las competencias emocionales desde la perspectiva de los informantes. Para ello, se emplearon como técnicas de recolección de información entrevista y análisis bibliográfico.

Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes presentan niveles adecuados de inteligencia emocional, pero las mujeres presentaron un nivel superior a los hombres en la dimensión de atención, regulación emocional y claridad. Como resultado se muestran diferencias importantes en cuanto a las emociones; entre ellas presentan emociones de pena y tristeza, pero en otras instituciones mucha alegría, cabe destacar que en dicha institución practican el arte y promueven la práctica del deporte.

Es importante señalar que dicho estudio posee una relación significativa con la presente investigación, debido que se coincide en aplicar estrategias para controlar las emociones, especialmente de los estudiantes, para fortalecer el bienestar emocional en las aulas, a través de actividades artísticas, culturales y deportivas, como medio para regular las propias emociones y las de los demás, y fortalecer los vínculos afectivos.

Los estudios presentados, ofrecen aproximaciones relevantes sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica y media. Estos

trabajos aportan fundamentos teóricos y metodológicos valiosos, pero no abordan el proceso formativo del docente ni las particularidades de las Escuelas Normales Superiores, lo que representa un vacío que esta investigación buscó llenar.

Nacionales

En este ámbito se presenta a Parra (2024) en su tesis titulada Emociones experimentadas por los estudiantes de la media en las clases de física y química, cuyo objetivo es identificar las emociones que experimentan los estudiantes de la media del Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora (LANS) en las clases de física y química y su relación con las causas que las generan, como sustento en la formulación de una propuesta metodológica que favorezca la enseñanza de estas ciencias.

La metodología de investigación se desarrolló mediante un modelo cuantitativo, bajo los lineamientos de un diseño no experimental, transeccional y correlacional, permitiendo dar fiabilidad a los resultados obtenidos del análisis realizado sobre las medidas de las emociones, obtenidas al encuestar a un grupo de 197 estudiantes, a través de una escala Likert para la calificación de las variables, lo que permite su adecuada operatividad. De acuerdo con los resultados se concluye que las emociones más frecuentes experimentadas por los estudiantes son las emociones negativas (tristeza, miedo, nerviosismo, ansiedad), seguidas por las neutras (culpabilidad, entusiasmo y sorpresa) y, por último, las positivas (felicidad), reconocidas como emociones constantes en el estudio de las ciencias naturales que de manera directa influyen en su aprendizaje.

La anterior investigación se identifica con el presente estudio, ya que se centra en las emociones de los estudiantes, que al analizarlas se pretende explicar diversas conductas que presentan en cuanto al aprendizaje y al comportamiento de las personas, y buscar alternativas para mejorar la salud mental de todos los integrantes, en busca de un desarrollo integral, el cual se puede fortalecer en el aula a través del trabajo en equipo, el respeto, la motivación personal y social, la buena convivencia y el rendimiento

académico, aspectos que hacen que los estudiantes perciban un ambiente favorable para despertar en ellos emociones positivas.

Garcés (2023) en la investigación titulada: Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena Colombia, tuvo como propósito generar aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria, basado en la realidad de las instituciones educativas en la localidad Country del distrito de Cartagena, Colombia. En relación con la metodología de la investigación el enfoque de la investigación es cualitativo, asume el paradigma interpretativo fenomenológico.

En cuanto a los hallazgos los docentes manifestaron que conocen de las competencias socioemocionales por autoconocimiento e indagación, pero no han recibido capacitación en torno a la incursión de una cátedra dirigida a los docentes, se logró la construcción de las aproximaciones teóricas sobre las competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena.

La tesis mencionada tiene fuerte relación con la presente investigación, debido que el docente debe ser el mediador, así reciba o no capacitación teórica en cuanto a competencias socioemocionales, dentro de las funciones docentes se encuentra el servicio de la orientación estudiantil y atención integral a padres de familia, razón por la cual se debe capacitar y servir en su rol docente como mediador, velando por la convivencia escolar, mediando para resolver problemas mediante la comunicación, con actitud positiva para que los estudiantes se motiven y aprendan a controlar sus emociones y a ser gestores de paz.

En relación con la inteligencia emocional, Vesga (2021) en su tesis doctoral Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC de los docentes de educación primaria en Colombia, tiene como objetivo general generar lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional

dirigido a los docentes del Colegio Nuestra Señora del Pilar del Municipio de Bucaramanga. La metodología de la investigación, se enmarcó en el enfoque paradigmático cualitativo, en el mismo orden de ideas se empleó el método comparativo constante basado en la TF.

Entre los hallazgos se logró establecer que los docentes toman en cuenta las competencias digitales como las capacidades que se deben demostrar en el empleo de las TIC, pero existe un desconocimiento hacia el uso apropiado de las mismas, por esta razón se constituyó un conjunto de lineamientos teóricos en el proceso de formación docente sobre competencias TIC, considerando la inteligencia emocional para el mejoramiento de la calidad educativa.

La referida investigación manifiesta aportes relevantes a la presente investigación, primordialmente en relación con la inteligencia emocional, la cual es primordial para desarrollar un mejor desempeño de la persona tanto a nivel académico, como personal y profesional, la inteligencia emocional debe ser fortalecida en las instituciones educativas a todos los miembros de la comunidad educativa como garantía de ambientes emocionalmente seguros y positivos.

Bases conceptuales

La base teórica de esta investigación se sostiene en una serie de conceptos relacionados con el desarrollo socioemocional, la salud mental, la salud emocional y las Escuelas Normales Superiores, así como su impacto socioemocional en los maestros en formación del departamento del Meta. En un mundo cada vez más complejo y acelerado, la comprensión de cómo las emociones influyen en el comportamiento, las relaciones interpersonales y la influencia en el rendimiento académico de los maestros en formación.

A lo largo de estas bases conceptuales se han abordado diversos conceptos que sustentan la investigación, tales como: competencia socioemocional, salud mental, narrativas subjetivas y construcción de modelos teóricos. Sin embargo, es necesario

explicitar cómo cada uno de estos conceptos se vincula directamente con los propósitos específicos del estudio, fortaleciendo así la coherencia interna entre teoría, método y propósito.

En la actualidad, es necesario el estudio detallado de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales del departamento del Meta, es esencial investigar, identificar, diagnosticar, aplicar estrategias y fortalecer de forma integral sus competencias socioemocionales, para garantizar acciones preventivas desde el contexto escolar. Esta investigación ayuda en el perfeccionamiento de la enseñanza, y trasciende la participación activa de toda la comunidad educativa contribuyendo a mejorar la convivencia, el rendimiento académico y la prevención de la violencia.

Desarrollo socioemocional

El concepto de desarrollo socioemocional, puede tener vinculación con muchos aspectos. Algunos autores, indican que en la actualidad es fundamental aprender a manejar las emociones y el desarrollo de la convivencia, saber cómo se expresan y manifestar el comportamiento para mejorar la calidad de vida, por ello Berger (2014), define que el desarrollo socioemocional “hace referencia a aquellas competencias sociales y emocionales, relacionadas con las habilidades para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva” (p. 169).

Por su parte, Miranda (2017) afirma “que el desarrollo socioemocional contribuye al autoconocimiento de los individuos para la convivencia armónica en su entorno”. (p.13). Es decir, que es vital mantener un buen desarrollo social y emocional, para que los menores puedan crear su propia personalidad de forma sencilla en sus primeros años de vida, logrando así que desde la infancia sean personas seguras de sí mismos, establezcan relaciones establecen con quienes lo rodean y logren solucionar las dificultades diarias de una forma efectiva y segura.

Este concepto se vincula directamente con el propósito específico de fortalecer el desarrollo emocional de los maestros en formación. La competencia socioemocional, entendida como la capacidad de reconocer, expresar y regular las emociones propias y ajenas, constituye un eje fundamental para el bienestar docente y para la construcción de vínculos pedagógicos saludables. Su inclusión en el marco teórico permite comprender las bases formativas necesarias para responder de manera ética y afectiva a los desafíos del contexto escolar.

Para enriquecer el análisis del desarrollo socioemocional en maestros en formación, es fundamental incorporar marcos teóricos internacionalmente reconocidos que han contribuido a su conceptualización y evaluación. Dos referentes clave en este campo son Denham (2006) y la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), cuyos aportes permiten estructurar el abordaje de las competencias socioemocionales desde una perspectiva integral, formativa y situada.

En su artículo *Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?*, Denham (2006) propone una visión holística del desarrollo socioemocional como condición esencial para la disposición al aprendizaje. La autora destaca que competencias como la autorregulación emocional, la empatía, el conocimiento emocional y las habilidades sociales favorecen el bienestar infantil, e inciden directamente en la capacidad de los docentes para crear ambientes pedagógicos seguros y afectivos. Este enfoque resulta especialmente pertinente para el propósito específico de fortalecer el desarrollo emocional de los maestros en formación, al ofrecer criterios claros para la evaluación y promoción de dichas competencias.

Fundada en 1994 por Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Growald y Timothy Shriver, CASEL ha desarrollado un marco ampliamente validado para el aprendizaje socioemocional (SEL), que estructura cinco competencias fundamentales:

1. Autoconciencia: Reconocimiento de emociones, valores, fortalezas y limitaciones personales.

2. Autorregulación: Manejo de emociones, control de impulsos y establecimiento de metas.

3. Conciencia social: Empatía, respeto por la diversidad y comprensión de normas sociales.

4. Habilidades de relación: Comunicación efectiva, cooperación y resolución de conflictos.

5. Toma de decisiones responsable: Evaluación ética de conductas, consecuencias y bienestar colectivo.

Este modelo se vincula directamente con el objetivo de promover el bienestar personal y académico, al ofrecer una estructura clara para el diseño de intervenciones formativas que integren lo emocional con lo cognitivo. Además, permite articular prácticas pedagógicas con procesos de acompañamiento ético, favoreciendo la construcción de vínculos saludables entre docentes, estudiantes y comunidades educativas.

Aprendizaje socioemocional

Los siguientes autores Domitrovich et al. (2018), señalan que el “aprendizaje socioemocional es fundamental para prevenir la violencia en las escuelas y promover un ambiente seguro y positivo.” (p.3). Destacan la necesidad de que los programas de aprendizaje socioemocional se han implementado de forma sistemática y sostenible para lograr resultados a largo plazo.

Otros autores como Lagos et al. (2016), han tratado de definir “el aprendizaje socioemocional como una instancia que aumenta la capacidad de los niños y niñas de conocerse tanto a sí mismos como a los demás". (s/n), esto con el objetivo de poder usar esa información para su propio beneficio y del bien común en la resolución de problemas, siendo flexibles y creativos; razón por la cual es fundamental desarrollar competencias socioemocionales en los niños, niñas y adolescentes en las instituciones

educativas de nuestro país, enseñándoles a integrar las emociones, la conducta y el pensamiento para que logren alcanzar sus metas, obtener la felicidad, suplir sus necesidades tanto individuales como sociales y puedan desarrollar competencias básicas para llevar una vida plena y saludable.

Es importante aclarar que el aprendizaje emocional es un componente del desarrollo socioemocional, enfocado en la enseñanza y adquisición de habilidades, mientras que el desarrollo socioemocional abarca el crecimiento integral de estas capacidades a lo largo del tiempo, por ello estos conceptos se relacionan estrechamente, el primero se implementa en el entorno escolar, a través de programas y currículos diseñados para enseñar estas habilidades y el segundo abarca todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la adultez, y se ve influenciado por factores familiares, sociales y ambientales.

En el campo del desarrollo socioemocional, se ha consolidado el enfoque del aprendizaje socioemocional (SEL) como una herramienta pedagógica para mejorar la convivencia, el rendimiento académico y el bienestar emocional. Sin embargo, este enfoque ha sido objeto de discusión crítica entre quienes lo conciben como una técnica instruccional estandarizada y quienes lo entienden como un proceso integral de transformación subjetiva, ética y política.

Autores como Freire (1997) y Morrow & Torres (2002) advierten sobre el riesgo de reducir el SEL a una serie de habilidades entrenables, desvinculadas del contexto social y de las estructuras de poder que atraviesan la experiencia educativa. Desde esta mirada crítica, el desarrollo emocional no puede separarse de la conciencia histórica, la justicia social y la emancipación del sujeto. En palabras de Freire, “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p.45) y exige también una pedagogía que a la par de domesticar, libere. Este debate abre la puerta a enfoques como la educación emocional crítica o la pedagogía del cuidado, coloca la dimensión afectiva del aprendizaje en el centro de la práctica educativa como acto ético, relacional y transformador.

Noddings (2005) propone reorganizar el currículo escolar en torno al cuidado, entendiendo la educación como una práctica de receptividad, atención y responsabilidad mutua. Su propuesta desafía los modelos competitivos y estandarizados, y posiciona al docente como figura ética que acompaña, escucha y sostiene. Por su parte, Hooks (1994), desde una pedagogía del amor y la transgresión, plantea que enseñar es un acto de libertad que debe integrar el afecto, la crítica y la justicia social. Su enfoque feminista y antirracista propone una educación que transmite contenidos y transforma vidas, cuerpos y vínculos.

Paulo Freire (1997), aunque no utiliza el término “cuidado” de forma explícita, fundamenta su pedagogía en el respeto, el diálogo y la conciencia crítica. Su propuesta se alinea con una ética del cuidado que reconoce al educando como sujeto de dignidad, capaz de nombrar el mundo y transformarlo.

Nieto (2024) profundiza esta articulación en su estudio sobre pedagogía crítica, ética del cuidado y justicia restaurativa. A través de narrativas docentes, muestra cómo las educadoras se posicionan como cuidadoras críticas, distanciándose de la educación bancaria y construyendo una práctica relacional, ética y liberadora. Por su parte, Rincón (2024) presenta la pedagogía del cuidado como una alternativa curricular para abordar problemáticas escolares y sociales, destacando el papel del docente como figura afectiva y ética que sostiene el tejido social desde la escuela.

Salud mental

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), la salud mental no significa ausencia de trastornos mentales, sino que es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad, por lo tanto, debemos apoyar a todos los miembros de la comunidad a reconocer sus habilidades, emociones y sentimientos.

En psicología cuando se habla de salud mental, según los autores Davini et al. (1968) se la entiende como un “estado relativamente perdurable en el cual la persona se encuentra bien adaptada, siente gusto por la vida y está logrando su autorrealización. Es un estado positivo y no la mera ausencia de trastornos mentales”. (s/p) También se considera un estado normal del individuo.

La salud mental es parte fundamental de la salud y el bienestar que sustenta las capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en que se vive. La salud mental es, además, un derecho humano fundamental y un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico. La definición anterior resalta la importancia de la salud mental, ya que una persona bien adaptada es capaz de enfrentar cualquier desafío, manejar el estrés y relacionarse de manera efectiva con su entorno y con los demás, lo que contribuye a su bienestar general.

En psicología, según Davini et al. (1968), cuando se habla de salud mental, se entiende como un “estado relativamente perdurable en el cual la persona se encuentra bien adaptada, siente gusto por la vida y está logrando su autorrealización. Es un estado positivo y no la mera ausencia de trastornos mentales” (s/p). También es considerado un estado normal del individuo.

Desde esta perspectiva, la salud mental está relacionada con la vida cotidiana de todas las personas, refiriéndose a la forma en que cada individuo interactúa con las diversas actividades en su comunidad. Esto incluye cómo se equilibran los deseos, aspiraciones, habilidades, ideales, emociones y valores morales con las exigencias necesarias para enfrentar los retos de la vida. La salud mental está influenciada por la percepción que cada uno tiene de sí mismo, las relaciones con los demás y la manera en que se responde a las demandas de la vida.

La salud mental y emocional se relaciona con el objetivo de promover el bienestar personal y mejorar el rendimiento académico de los maestros en formación. Al abordar este concepto, se reconoce que el estado emocional influye directamente en los

procesos de aprendizaje, en la motivación y en la capacidad de sostener relaciones interpersonales. La revisión teórica permite identificar factores protectores y de riesgo, así como estrategias institucionales que pueden incidir en el fortalecimiento del bienestar docente.

Para comprender el desarrollo socioemocional en contextos educativos, no basta con definir competencias o habilidades. Es necesario saturar el concepto con enfoques que lo vinculen a la subjetividad pedagógica, entendida como el entramado de sentidos, afectos, memorias y posicionamientos éticos que configuran la experiencia docente y estudiantil. Esta saturación permite trascender la visión técnica del aprendizaje emocional y abrir el campo a una pedagogía situada, compleja y humanizante.

Bruner (1986), en Realidad mental y mundos posibles, propone que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados, mediado por la cultura y el lenguaje. Desde su enfoque narrativo, la subjetividad se construye en diálogo con los mundos simbólicos que habitamos. Esta perspectiva permite pensar el desarrollo socioemocional como una práctica de sentido, donde el aula se convierte en espacio de interpretación, memoria y resignificación.

En este orden de ideas, Morin, como se citó en Baraldi (2019), plantea una epistemología de la complejidad que reconoce la multidimensionalidad del sujeto y la necesidad de contextualizar el conocimiento. Su pensamiento articula lo emocional, lo ético y lo político, desafiando las fragmentaciones del saber. En este marco, el desarrollo socioemocional no puede disociarse de las condiciones estructurales, las historias personales y las tensiones colectivas que atraviesan la vida escolar.

Asimismo, Dejours (2007), desde la psicodinámica del trabajo, analiza cómo las instituciones tienden a invisibilizar el sufrimiento psíquico. Su obra La banalización de la injusticia social permite trasladar esta mirada al ámbito educativo, reconociendo el malestar docente y estudiantil como fenómeno estructural, no como falla individual. Esta lectura invita a pensar el desarrollo emocional como resistencia al silenciamiento, como afirmación de lo sensible en contextos que muchas veces lo niegan.

Gómez (2019) refiere que, Franco Basaglia, en su revolución psiquiátrica, de 1961-1978, defendió la desinstitucionalización y la dignidad de los sujetos diagnosticados. Su enfoque psicopolítico inspira una pedagogía que reconoce la subjetividad del estudiante como núcleo ético, no como déficit. En el aula, esto implica desmontar prácticas de exclusión, medicalización y control, y abrir espacios para la escucha, el vínculo y la transformación. Por otro lado, Gómez (2019) propone una pedagogía del vínculo que reconoce el aula como espacio afectivo, ético y político. En su artículo Cuidar lo humano en el aula, la figura docente aparece como sostén emocional y como constructora de sentido compartido. Esta propuesta se articuló con la presente investigación, al posicionar el cuidado como eje de la formación docente como fundamento.

Salud emocional

Goleman (1995), autor mundialmente reconocido por sus aportes a la inteligencia emocional, define la salud emocional, como “la capacidad del individuo para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como establecer relaciones saludables y empáticas con los demás” (p.42). En su obra “La inteligencia emocional”, señala que “Las personas con una buena salud emocional no solo son capaces de controlar sus impulsos y motivarse a sí mismas, sino que también logran mantener relaciones armónicas, gracias a su capacidad para comprender las emociones ajenas” (Goleman, 1995, p. 43).

Desde esta perspectiva, la salud emocional implica un dominio de habilidades socioemocionales que inciden en el bienestar psicológico y en la capacidad de adaptación al entorno social y laboral. Razón por la cual, el núcleo de la salud emocional, se fundamenta en la teoría de Goleman de la inteligencia emocional, la cual se estructura en cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, dichas dimensiones son factores determinantes del desempeño profesional, particularmente en contextos educativos.

A nivel educativo, se puede afirmar que la salud emocional es un pilar fundamental del quehacer pedagógico, ya que permite al maestro en ejercicio, gestionar el estrés, resolver conflictos, mantener el equilibrio emocional frente a la diversidad del aula y ser un modelo socioemocional para sus estudiantes.

La salud emocional en los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores, impacta su bienestar personal e influye de forma directa en la calidad del proceso pedagógico que desarrollan durante sus prácticas y en su futura labor docente. Por ello, un modelo teórico socioemocional representa una herramienta innovadora y necesaria para promover competencias emocionales, prevenir el desgaste psicológico y fortalecer el clima escolar en contextos educativos rurales y urbanos como los del Meta.

La inteligencia emocional (IE), ha sido ampliamente difundida en el ámbito educativo como un conjunto de competencias instrumentales: autocontrol, empatía, manejo de relaciones. Este enfoque, popularizado por Goleman (1995) y por el modelo de Mayer y Salovey (1997), propone que las emociones pueden ser entrenadas, medidas y gestionadas para mejorar el rendimiento académico y la convivencia escolar. En este marco, la IE se convierte en una herramienta conductista, aplicada mediante programas estandarizados que buscan regular el comportamiento del estudiante.

Como advierte Menéndez (2018, p. 8), este discurso dominante de la IE “concreta formas de entender, gestionar y aprender sobre las emociones” que se alinean con lógicas de control institucional y subjetivación normativa. La emocionalidad se convierte en un objeto de intervención, más que en una dimensión epistemológica. Cuando las emociones se gestionan sin ser comprendidas, se invisibilizan tres dimensiones esenciales:

Historicidad emocional: Las emociones como señala Zaldívar (2023, p. 96), la educación emocional debe reconocer “la complejidad vital que suponen las emociones en el ser humano” y evitar reducirlas a categorías positivas o negativas.

Saber emocional: Las emociones enseñan. Nussbaum (2008, p. 22) sostiene que “las emociones son juicios de valor que revelan lo que importa”, y por tanto, son formas legítimas de conocimiento moral y político.

Crítica social: Emociones como la ira o la tristeza pueden ser respuestas legítimas a contextos opresivos. Un enfoque técnico puede patologizar estas reacciones, reforzando la obediencia y la productividad como fines educativos.

La educación emocional crítica, inspirada en Bell Hooks, Paulo Freire y Nel Noddings, propone una ruptura con la neutralidad emocional del currículo. En lugar de gestionar emociones, se trata de reconocerlas como saberes encarnados.

Hooks (1994) afirma que “enseñar es un acto de amor”, y ese amor no puede reducirse a técnicas de contención. Es una apuesta por la dignidad, la libertad interior y el vínculo social. Como señala Hooks en Teaching Critical Thinking (2010, p. 12), “el pensamiento crítico no puede florecer en un entorno emocionalmente represivo”. La educación emocional, entonces, es una técnica y una práctica de libertad. Freire (1987) defiende que “la educación es un acto político” y, por tanto, las emociones deben ser comprendidas en su contexto histórico y social, no domesticadas. A su vez, Noddings (2002) propone una pedagogía del cuidado, donde el vínculo afectivo entre docente y estudiante es fuente de conocimiento ético y relacional.

Implementar este modelo permitirá generar una transformación en las prácticas pedagógicas desde un enfoque humano, reflexivo y resiliente, en sintonía con las demandas contemporáneas de una educación emocionalmente inteligente.

Inteligencia emocional

Gardner (1993), define la inteligencia emocional como “El potencial biosociológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”, (p. 301). Por otro lado, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la

asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones (Mayer y Cobb, 2000, p. 273).

En este orden, la inteligencia emocional es fundamental en el desarrollo integral de las personas, esta agilidad permite reconocer y regular las propias emociones, a la vez entender y empatizar la de los demás, por lo que la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con el bienestar emocional y la salud mental. Las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener una mayor satisfacción en sus relaciones personales, una mayor autoestima y una menor probabilidad de padecer trastornos mentales como la depresión o la ansiedad. Además, está estrechamente relacionada con el bienestar emocional y la salud mental, porque las personas con altos niveles de inteligencia emocional experimentan menos estrés, depresión y ansiedad, y tienen una mayor capacidad para manejar situaciones desafiantes en su vida cotidiana.

Cabe mencionar que en las últimas décadas la inteligencia emocional ha adquirido mayor importancia, debido que se ha incrementado los niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar en etapas educativas tempranas, como consecuencia a el aumento de responsabilidades y autonomía, sobrecarga de trabajo académico, al igual que la falta de habilidad para gestionar las emociones Bocanegra (2023). De ahí que, la inteligencia emocional se ha convertido en un constructo para promover el bienestar psicológico de los estudiantes, la comprensión del entorno que los rodea y el manejo adecuado de las emociones, lo cual favorece el desarrollo integral para enfrentar las diversas situaciones que se les presentan día a día.

En esta línea con Condor y Shuguli (2024), comparan detalladamente los niveles de inteligencia emocional en estudiantes escolarizados y no escolarizados, donde se evidencian diferencias significativas, puesto que los niños y niñas escolarizados presentan niveles bajos en promedio de inteligencia emocional, mientras que los estudiantes que no están escolarizados presentan niveles elevados de la inteligencia emocional, dichas consecuencias emocionales en la niñez y en la adolescencia se vuelven ventanas críticas para fijar hábitos emocionales esenciales que formarán parte de la vida.

Con referencia a lo anterior, en el ámbito educativo uno de los grandes retos es la salud mental y el manejo de las emociones, de los estudiantes, lo que debe atenderse más allá de un consultorio médico. Para ello, la función del docente de un maestro en formación ocupa una tarea fundamental al momento de promover el bienestar y minimizar los problemas de salud mental, sin embargo, la carencia de personal orientador y docentes preparados pueden ser un factor limitante, pues no todos los docentes tienen las herramientas para atender, aunque superficialmente casos emocionales en los estudiantes. Por lo tanto, las instituciones educativas deben fortalecer el bienestar emocional y la salud mental, a través de diversas estrategias, una de ellas es el aprendizaje colaborativo, debido que promueven las buenas relaciones entre pares, facilita el aprendizaje, la participación, apoyando las habilidades, experiencias y conocimientos de las personas. A propósito, los investigadores Inciarte y González (2022), afirman que:

> Es necesario potenciar la inteligencia emocional en el tipo interpersonal e intrapersonal, ya que le permite relacionarse y entender a otras personas, reconociendo las diferencias entre sus pares, apreciar y respetar sus perspectivas e interactuar con una o más personas y la de tipo intrapersonal, le permite entenderse así mismo, ser consciente de sus fortalezas y debilidades para alcanzar sus metas en la vida (pp. 180-185).

La cita anterior, resalta la importancia fundamental de la inteligencia emocional tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, estas dimensiones de la inteligencia emocional son herramientas poderosas que no solo mejoran la vida personal y profesional, sino que también contribuyen a construir sociedades más comprensivas y solidarias, permiten no solo ser mejores individuos, sino también fomentar un entorno de igualdad y equidad para todos. Por su parte, Fernández y Cabello (2021). Señalan la influencia y relevancia de la Inteligencia Emocional como fundamento de la educación emocional, resaltando las ventajas de la IE en la sociedad y en la escuela, priorizando su importancia en la salud y la felicidad, la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, presentan programas de educación emocional bien implementados, con el propósito de disfrutar una vida sociofamiliar y académica de mayor calidad y bienestar.

La inteligencia emocional cuando es instrumentalizada como técnica de control, pierde su potencia ética y epistemológica. En contextos educativos, esta reducción ha dado lugar a programas estandarizados que buscan regular el comportamiento estudiantil, mejorar la disciplina y aumentar el rendimiento académico, sin considerar la dimensión histórica, cultural y política de las emociones. Desde una perspectiva crítico-sociocultural, las emociones deben ser reconocidas como saberes situados, mediadores del vínculo social y motores de transformación pedagógica.

La teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky sostiene que el desarrollo humano no puede entenderse sin considerar el contexto social, cultural e histórico en el que ocurre. En este marco, las emociones no son meros estados internos, sino formas de mediación simbólica que se construyen en la interacción social. El lenguaje, como herramienta cultural, permite nombrar, regular y compartir emociones, convirtiéndolas en saberes que se transmiten y transforman. Además, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) incluye no solo habilidades cognitivas, sino también afectivas, que se desarrollan en relación con otros (Vygotsky, 1979; Daniels, 1996) se vincula directamente con el objetivo de fortalecer el desarrollo emocional de los maestros en formación, al reconocer que la emocionalidad no es un atributo individual, sino una construcción social que puede ser acompañada, comprendida y transformada en el aula.

En las últimas décadas, la IE ha sido incorporada en políticas educativas bajo una lógica tecnocrática y conductista. Se promueve la estandarización de competencias emocionales mediante pruebas y programas de entrenamiento que buscan regular comportamientos y mejorar indicadores de productividad. Esta visión despolitiza el aula, ignorando que muchas emociones como la ira, la tristeza o la frustración son respuestas legítimas a condiciones de exclusión, violencia o injusticia estructural.

Estudios como los de García & Duarte (2020) y Mejía (2025) advierten que esta instrumentalización puede reforzar lógicas de obediencia y adaptación, invisibilizando el sufrimiento psíquico y emocional como síntoma social. Massip & Egea (2014) proponen, en cambio, una formación política desde la pedagogía crítica, donde las emociones se reconocen como parte del análisis estructural y no como obstáculos al aprendizaje. Este

análisis se vincula con el objetivo de comprender subjetivamente las experiencias emocionales de los maestros en formación, reconociendo que su malestar no puede ser tratado como déficit, sino como señal de un entorno que requiere transformación.

Desde la pedagogía crítica, autores como Freire, Hooks y Giroux proponen repolitizar la educación emocional. Enseñar es un acto ético y político, y por tanto, las emociones deben ser contextualizadas como saberes vinculados a la historia, la cultura y la resistencia. Freire (1970, p. 75) plantea que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”, lo que implica que el vínculo emocional es parte del proceso de conciencia crítica. Giroux (1998) sostiene que la educación debe formar sujetos capaces de leer el mundo afectivamente, no sólo cognitivamente, integrando el análisis emocional como parte del pensamiento crítico. Este enfoque se articula con el objetivo de sistematizar experiencialmente los hallazgos de la investigación, proponiendo un modelo formativo que transforme, desde una pedagogía del cuidado, la justicia y la emancipación.

Educación socioemocional

Según García (2008) la educación socioemocional “se centra en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o competencias blandas.” (s/n); que, si bien tradicionalmente han estado asociadas a los rasgos de personalidad de los individuos, hoy se sabe que, gracias a la neuroplasticidad del cerebro, a estímulos positivos, estilos de crianza y ambientes protectores, dichas habilidades son educables o susceptibles de ser desarrolladas. A la vez, para Bisquerra (2003) “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Este autor reconoce también que, la educación socioemocional contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

Por lo general, la salud socioemocional ha sido reconocida dentro de la innovación socioemocional, por referirse a la expresión de las emociones, pero desde la antigüedad

las emociones se relacionaban con las virtudes, las cuales se fortalecían y se cultivaban en la escuela como una buena formación educativa. Es evidente que en la actualidad la educación socioemocional también es una prioridad y más en este siglo XXI, por diversas razones, entre ellas: impactan el desarrollo individual de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad e influye en el ambiente escolar en general, permiten el desarrollo de habilidades interpersonales, enseña a reconocer y manejar las emociones, permite comprender y relacionarse mejor con el otro, facilita la resolución de problemas, fomenta habilidades de comunicación y empatía, los cuales son esenciales para la convivencia social.

La educación socioemocional, cuando se concibe desde una perspectiva crítica y situada, trasciende su uso instrumental como técnica de regulación conductual. En lugar de domesticar la emocionalidad del sujeto, se propone acompañarla como lenguaje, como saber y como motor de transformación pedagógica. En este marco, el modelo pentagonal de competencias emocionales desarrollado por Bisquerra (2003, 2011) ofrece una estructura pedagógica que permite integrar la dimensión emocional en el currículo, la formación docente y la práctica educativa, sin perder su potencia ética ni su vínculo con la justicia afectiva.

Bisquerra (2008), propone cinco bloques temáticos, concebidos como competencias emocionales básicas para la vida. Cada uno representa un eje de desarrollo que puede ser resignificado desde prácticas simbólicas, narrativas y críticas, en coherencia con la intención investigativa de diseñar un modelo formativo que reconozca las emociones como saberes situados y emancipadores.

1. Conciencia emocional: Nombrar para existir. Implica la capacidad de identificar, nombrar y comprender las propias emociones y las de los demás. Desde una pedagogía simbólica, esta competencia se vincula con el reconocimiento de las emociones como lenguaje del cuerpo y del alma. En el modelo propuesto, se pueden incorporar rituales de nombramiento emocional, metáforas vivenciales y prácticas de escritura afectiva que permitan a los maestros en formación construir

un mapa emocional propio, reconociendo sus heridas, sus luces y sus resistencias.

Este eje responde directamente a la pregunta de investigación sobre cómo se experimentan y significan las emociones en el proceso formativo, y se articula con el objetivo de fortalecer el desarrollo emocional desde una perspectiva crítica y situada.

2. Regulación emocional: Contención ética, no control. Lejos de ser entendida como control o supresión, se resignifica como acompañamiento ético. En contextos de formación docente marcados por la precariedad, la sobrecarga y la desafección institucional, regular no significa callar, sino sostener. Aquí se pueden incluir prácticas de contención simbólica, como el uso de objetos protectores, narrativas de resiliencia, y espacios de escucha afectiva que permitan procesar el malestar sin patologizarlo.

Estas nociones se vinculan con el objetivo de comprender subjetivamente las experiencias emocionales de los maestros en formación, reconociendo que la regulación no es técnica, sino ética.

3. Autonomía emocional: Soberanía afectiva y reclamación del yo. Implica el desarrollo de la autoestima, la autoeficacia y la responsabilidad emocional. En el modelo propuesto, esta competencia se conecta con la reclamación del yo, la construcción de límites y la soberanía afectiva. Se pueden trabajar prácticas de afirmación, genealogías emocionales, y narrativas de empoderamiento que permitan a los maestros en formación reconocerse como sujetos dignos, capaces de decidir qué vínculos sostener y cuáles cortar.

Este eje responde a la pregunta sobre cómo se puede acompañar el desarrollo emocional sin reproducir lógicas de subordinación, y se articula con el objetivo de diseñar un modelo formativo que promueva la emancipación afectiva.

4. Competencia social: Vínculo pedagógico como espacio de cuidado. Incluye la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y la cooperación. Desde una pedagogía crítica, este bloque se resignifica como construcción de vínculos éticos, espacios de reciprocidad y cuidado mutuo. El aula deja de ser un espacio de transmisión para convertirse en un territorio afectivo, donde el vínculo pedagógico se construye desde la escucha activa, la validación emocional y el acompañamiento ético.

Este eje se vincula con el objetivo de sistematizar experiencialmente los hallazgos del trabajo de campo, reconociendo que el vínculo pedagógico es también vínculo emocional.

5. Habilidades para la vida y el bienestar: Espiritualidad pedagógica y sentido. Estas habilidades incluyen la capacidad para generar emociones positivas, tomar decisiones éticas y construir bienestar personal y colectivo. En el modelo propuesto, se articula con prácticas de espiritualidad pedagógica, construcción de sentido y afirmación de la vida. Se pueden incluir rituales de gratitud, ejercicios de visualización, y espacios de reflexión sobre el propósito docente, reconociendo que el bienestar no es evasión, sino resistencia.

Este eje responde a la pregunta sobre cómo integrar la dimensión emocional en el currículo sin perder su potencia transformadora, y se vincula con el objetivo de proponer un modelo formativo que reconozca la espiritualidad como parte del saber pedagógico.

Emociones

Otro de los documentos consultados, fue el de Morillo (2022), el cual demuestra que las emociones juegan un papel fundamental en el desempeño de las personas, especialmente en el ámbito académico, debido que las emociones influyen de manera significativa en el rendimiento académico, el estudio revela que un aspecto importante y significativo a la hora de influir en el rendimiento académico es que a los estudiantes les

guste y les agrade lo que están aprendiendo, lo que les permite experimentar emociones positivas mientras estudian demostrando mostrar mayor perseverancia, actitudes positivas, vida social y mayor autoestima.

Es de apreciar que Meléndez y Díaz (2022), argumentan que en la etapa de la adolescencia las condiciones políticas, económicas, culturales, sociales y escolares en un país, influyen en el desarrollo de alteraciones o trastornos en su estado de ánimo, ansiosos y alimentarios, asimismo, se perciben ciertos factores de riesgo como el consumo de sustancias, conductas “antisociales” y trastornos de personalidad; debido que los seres humanos no están aislados, ellos que interactúan permanentemente, lo que puede generar estrés de no ser favorable para el desarrollo y el ciclo de vida del individuo, razón por la cual en la actualidad hay tanto problema de salud mental en todos los contextos, especialmente en el contexto académico, social y familiar.

Asimismo, López (2024), propone una educación centrada en las emociones, dicho proceso pedagógico potencia la dimensión socio afectiva junto con las habilidades cognitivas, la comunicación y el trabajo para promover un desarrollo integral de la personalidad; dicha educación obtuvo percepciones positivas de los docentes, porque se centra en mejorar el conocimiento y la gestión emocional para afrontar los desafíos diarios y mejorar el bienestar del estudiante, a la vez, permite aprendizajes significativos.

El enfoque narrativo y la interpretación de significados se articulan con el objetivo de comprender subjetivamente las experiencias emocionales de los maestros en formación. Desde la teoría fundamentada, se reconoce que las voces de los participantes aportan datos, y sentidos que emergen de su vivencia situada. Este enfoque permite construir categorías desde la experiencia, respetando la singularidad de cada relato y su potencia transformadora.

Reflexionar sobre la ontología y epistemología de las emociones es una tarea urgente en el campo educativo, especialmente cuando se pretende diseñar modelos formativos que no reduzcan la emocionalidad a técnicas de gestión, reconociéndolas como saber situado, ético y transformador. Las emociones, lejos de ser impulsos

irracionales, constituyen formas de conocimiento que median nuestra relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Desde los aportes de Nussbaum, De Sousa y Vygotsky, se puede construir una mirada compleja que articule cuerpo, lenguaje, cultura y ética en la comprensión de lo emocional.

Ontología: ¿Qué son las emociones?

La ontología de las emociones se pregunta por su naturaleza esencial. Las teorías clásicas, como las de Darwin o James-Lange, las conciben como reacciones biológicas adaptativas, respuestas automáticas ante estímulos externos. Sin embargo, las teorías contemporáneas han desplazado esta mirada reduccionista, proponiendo que las emociones son fenómenos complejos que integran cuerpo, mente, cultura y lenguaje.

Desde esta perspectiva, las emociones son formas de estar en el mundo. Son manifestaciones de lo que importa, lo que afecta, lo que vincula. Son expresiones de la vulnerabilidad moral, de los valores y de las luchas. Reconocer esta ontología compleja permite afirmar que las emociones son también saberes: saberes encarnados, vividos, narrados y compartidos.

Epistemología: ¿Cómo se conocen las emociones?

La epistemología emocional se pregunta cómo las emociones producen conocimiento y cómo pueden ser objeto de estudio. Las emociones no sólo se sienten: se interpretan, se narran, se simbolizan. Son formas de razonamiento práctico que permiten leer el mundo desde la vulnerabilidad, el deseo, el vínculo y la resistencia.

En este sentido, las emociones son también herramientas cognitivas que orientan en la acción, que permiten deliberar sobre lo justo, lo digno, lo humano. Son formas de conocimiento que no se separan del cuerpo ni del contexto, y que requieren ser abordadas desde metodologías sensibles, narrativas y éticas.

Aportes clave para el modelo pedagógico

1. Nussbaum (2008): Emociones como juicios de valor. Propone una teoría cognitivo-evaluativa de las emociones, en la que estas son entendidas como juicios sobre lo que valoramos. Las emociones revelan nuestra conexión con los bienes externos —como la vida, la dignidad o la justicia— y nos permiten deliberar éticamente sobre lo que nos afecta. En su obra Paisajes del pensamiento (2008, p. 85), Nussbaum afirma: “Las emociones no sólo son el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional (...) son parte del propio raciocinio de esa criatura.”

Desde esta mirada, las emociones son razonamientos éticos que permiten comprender la vida humana en su dimensión moral. En el modelo propuesto, este enfoque puede articularse con prácticas de análisis emocional como lectura ética del entorno, reconociendo que sentir también es pensar.

2. De Sousa: Emociones como razonamientos prácticos. Defiende que las emociones son formas de razonamiento práctico que organizan nuestra experiencia y nos orientan en la toma de decisiones. En The Rationality of Emotion (1987), propone una racionalidad emocional que integra lo afectivo con lo cognitivo. Para De Sousa: “Las emociones son racionales en tanto que nos informan sobre lo que importa, y nos permiten actuar en consecuencia” (p.34).

Este enfoque permite resignificar la educación emocional como acompañamiento ético en la toma de decisiones, reconociendo que las emociones complementan la razón del ser. En el modelo pedagógico, este aporte puede traducirse en prácticas de deliberación afectiva, donde los maestros en formación reflexionan sobre sus emociones como brújulas éticas.

3. Vygotsky (1979): Emoción como construcción cultural. Vincula la emoción al desarrollo histórico-cultural del sujeto. Las emociones se aprenden, se nombran, se regulan y se transforman en interacción con otros. La Zona de Desarrollo

Próximo (ZDP) incluye lo cognitivo, y lo afectivo: el niño aprende a sentir en comunidad. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (1979, p. 87), Vygotsky afirma:

> El aprendizaje emocional ocurre en la mediación social, donde el lenguaje y el vínculo permiten nombrar y transformar lo sentido. (…) Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y luego dentro del niño (intrapsicológica) (p. 87).

Este enfoque permite comprender las emociones como construcciones culturales, mediadas por el lenguaje, el vínculo y la historia. En el modelo propuesto, se pueden incorporar prácticas de mediación emocional, como el uso de metáforas, rituales y narrativas que permitan resignificar lo sentido en comunidad.

Implicaciones para el diseño del modelo formativo

Reconocer la ontología compleja y la epistemología situada de las emociones permite diseñar un modelo pedagógico que no sólo las gestione, sino que las integre como saberes transformadores. Este modelo puede incluir:

1. Prácticas de nombramiento emocional como forma de autoconocimiento ético.

2. Espacios de deliberación afectiva como ejercicio de ciudadanía emocional.

3. Mediaciones simbólicas que permitan transformar el dolor en testimonio.

4. Acompañamiento ético que reconozca la vulnerabilidad como potencia pedagógica.

Así, la educación emocional deja de ser una técnica de regulación para convertirse en una pedagogía del vínculo, del cuidado y de la emancipación afectiva.

Bienestar del docente en formación

El bienestar es un término que está vinculado a la calidad de vida y a la satisfacción que tiene una persona en las diferentes áreas de su vida como la salud, familia, económica, social entre otras. Bisquerra (2012), define el bienestar emocional como el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida, tal y como se mencionó tiene relación con la calidad de vida. El bienestar está vinculado a lo físico, social, emocional, familiar, económico entre otros. La OMS (2025b) señala que "La salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todo su potencial, aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a su comunidad" (s.p.).

El bienestar, es definido por Oliveros (2018), como las "condiciones que el ser humano necesita para vivir bien, cómodo y con una relativa sensación de felicidad, pasa por desarrollar, practicar y hacer habituales estas competencias o competencias que describe Bisquerra (2011), lo que permitirá a la persona mantener relaciones interpersonales exitosas" (s/n). Algunas personas identifican la palabra bienestar con salud, alegría, felicidad, y es que el bienestar está asociado a la satisfacción de necesidades individuales, es decir, cada persona asignará las prioridades que deben ser satisfechas para sentirse con bienestar. En efecto, tal y como lo señala la organización mundial de la salud, la salud mental permite hacer frente a situaciones tal vez no fáciles de llevar que se van presentando a lo largo de la vida. Por ejemplo, Maslow señala que el bienestar se logra cuando la persona alcanza la realización personal y se ubica al final de la pirámide.

El bienestar del docente se relaciona con los factores que externos que condicionan la satisfacción del mismo. Se logra cuando el profesor siente que hay cierto equilibrio entre las áreas de salud, familiar, social y laboral. Algunos aspectos, los proporcionan las políticas educativas y beneficios laborales. Sin embargo, para el pleno logro del mencionado bienestar, se deben mencionar los factores protectores y de riesgo que sin duda tienen un peso en su alcance.

Con relación a estos factores, Amar y Llanos (2003), enfatizan que los factores de riesgo son “elementos científicamente establecidos o determinantes con respecto a los cuales hay fuerte evidencia de una relación causal con un problema” (p.113). Estos factores limitan el avance y logro de los objetivos planteados, como es el caso de los alumnos docentes en formación que refieren elementos que pueden influir en la obtención de sus metas. Sin embargo, se resalta que, un estudiante con una buena autoestima y capacidad resilientes, podrá superar estos factores en su mayoría.

Con relación a los factores protectores, definidos por Patterson (1988), como se citó en Campos y Peris (2011), como “características, rasgos, habilidades, competencias, medios, tanto de los individuos de una familia como unidad y de su comunidad. Los recursos pueden ser infinitos, desde aspectos tangibles como dinero, por ejemplo, hasta intangibles, como la autoestima” (p.117). Agrega que “reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando se involucran en ellas, estos factores cumplen una función beneficiosa o de protección en el estado de salud del individuo” (p.117). Los factores protectores pueden convertir conductas de riesgo en positivas, es decir si por ejemplo un estudiante tiene alta probabilidad de abandonar los estudios, la familia como factor protector podría intervenir, disminuyendo la decisión del joven de desertar del sistema educativo.

Escuelas Normales Superiores (ENS)

Estas escuelas son de gran importancia a nivel nacional y regional, debido que forman maestros y fortalecen la cultura pedagógica a través de la preparación de Normalistas Superiores. En el año de 1821, se crearon las ENS por autorización del General Francisco de Paula Santander, con unas políticas sobre la formación de ciudadanos a través de la instrucción pública. A través de la historia las ENS se han destacado por su compromiso en la formación de maestros para la educación preescolar, básica primaria y directores rurales.

La ley 115 de 1994, establece que “Las Escuelas Normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de

preescolar y en el ciclo de educación básica, y otorgar el título de normalista superior". El Ministerio de Educación Nacional ha realizado diferentes acciones para fomentar la calidad educativa de las ENS, entre estas: Acreditación previa (1997 - 1998), Acreditación de calidad y desarrollo (2002) y Verificación de condiciones de calidad del programa de formación complementaria (2010 - 2012).

Conociendo que Colombia cuenta en la actualidad con ciento treinta y siete (137) Escuelas Normales Superiores a nivel nacional, por ello esta investigación es fundamental comprender cómo las condiciones estructurales, pedagógicas y sociales de los maestros en formación de las ENS del departamento del Meta afectan su salud mental y emocional, lo cual se ve reflejado en su formación académica y lo forma como enfrentan los desafíos actuales.

La construcción del modelo teórico se vincula con el objetivo de sistematizar experiencialmente los hallazgos de la investigación. A partir de la categorización emergente, se propone un modelo que no solo describe, sino que orienta acciones formativas y pedagógicas en favor de la salud emocional de los maestros en formación. Este modelo se nutre de la observación participante, del diario de campo y de las entrevistas en profundidad, integrando teoría y praxis en una propuesta situada.

Bases legales

La fundamentación legal de esta investigación se apoya en la normativa educativa y la jurisprudencia vigente en Colombia, con el propósito de establecer un marco regulatorio que respalde el desarrollo y la implementación legal de un modelo teórico socioemocional en el ámbito educativo para promover el bienestar emocional y la salud mental en las instituciones educativas de Colombia, que fomenten la inclusión, la equidad y la creación de ambientes de aprendizaje seguros y saludables. Por consiguiente, es necesario, determinar las leyes, decretos y documentos que sostienen esta investigación, las cuales respaldan la promoción de la salud mental y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras comprometidas con el bienestar de los maestros

en formación de las Escuelas Normales Superiores. A continuación, se presentan los documentos normativos más relevantes.

La Constitución Política de Colombia 1991

Establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público. En su Art. 27 establece que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Es de resaltar que la educación es un derecho, cuyo fin es el desarrollo integral de los individuos, lo que incluye el aspecto físico, emocional, social y psicológico, garantizando así la salud mental y emocional de los estudiantes.

Ley 115 de 1994

Establece que "Las Escuelas Normales Superiores debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior". De acuerdo a lo mencionado, el Ministerio de Educación Nacional ha adelantado diferentes acciones con el interés de fomentar la calidad educativa de las ENS, entre estas estrategias de acompañamiento y los diferentes procesos de evaluación que se han cursado desde su reestructuración: Acreditación previa (1997 - 1998), Acreditación de calidad y desarrollo (2002) y Verificación de condiciones de calidad del programa de formación complementaria (2010 - 2012).

Ley de Salud Mental

La Ley 1616 de 2013, tiene como objetivo garantizar el ejercicio pleno del derecho a la salud mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas y adolescentes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental, la Atención Integral e Integrada en Salud mental en el ámbito del Sistema General de

Seguridad Social en Salud, de conformidad con lo preceptuado en el Art. 49 de la Constitución y con fundamento en el enfoque promocional de Calidad de vida y la estrategia y principios de la Atención Primaria en Salud. De igual forma se establecen los criterios de política para la reformulación, implementación y evaluación de la Política Pública Nacional de Salud Mental, con base en los enfoques de derechos, territorial y poblacional por etapa del ciclo vital.

Con relación a lo antes descrito, es importante resaltar que el acceso a los servicios de salud mental es fácil, lo cual garantiza dicho servicio a la población colombiana en general. Además, en las instituciones educativas se cuenta con personal profesional, como es el caso de las docentes orientadoras, las cuales orientan, planean y ejecutan su intervención psicopedagógica anticipando las amenazas presentes en el entorno educativo y proponen alternativas de solución que apoyan el bienestar de los estudiantes, promoviendo un entorno saludable.

Política de Atención Integral en Salud PAIS

Se estableció en la Resolución 429 de 2016, el objetivo de la PAIS está dirigido hacia la generación de las mejores condiciones de la salud de la población, mediante la regulación de la intervención de los integrantes sectoriales e intersectoriales responsables de garantizar la atención de la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y paliación en condiciones de accesibilidad, aceptabilidad, oportunidad, continuidad, integralidad y capacidad de resolución.

Es preciso resaltar, que la anterior resolución cambió el enfoque de la atención en salud, la cual se centraba en la enfermedad pasando a un modelo centrado en la persona y en su bienestar, promoviendo la equidad a toda la población, en busca de mejorar la calidad de vida y el bienestar de todas las personas. Además, es una resolución guarda relación con la inteligencia emocional, debido que enfatiza en la importancia de la atención integral, lo que incluye la salud mental y emocional.

Ley 2383 de 2024

Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. El objetivo de la presente ley es “promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral”

El campo de aplicación de la presente ley es las instituciones educativas públicas y privadas formales para niños, niñas y adolescentes de los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, e incluirá a profesores, padres de familia, tutores y demás miembros de la comunidad educativa, dentro de un marco de corresponsabilidad. La Ley 2383 de 2024, define la educación socioemocional como: “el conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo su salud mental y física, sus mecanismos de relacionamiento y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares y académicos”.

La promulgación de esta ley se oficializó el 19 de Julio de 2024 y es de gran relevancia en la historia de la educación colombiana, ya que reconoce la importancia de las competencias socioemocionales, por ello no solo busca formar estudiantes más completos, sino también ciudadanos más conscientes y comprometidos con su entorno.

Ahora bien, es preciso reconocer que esta nueva ley beneficiará a toda la comunidad educativa, puesto que mejora la inteligencia emocional al reconocer y regular las emociones, la empatía y las habilidades sociales; fomenta la resiliencia, ayudando a los integrantes de la comunidad educativa y en especial a los estudiantes a enfrentar desafíos y adversidades que es una gran dificultad que existe en la actualidad; permite desarrollar habilidades sociales, como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos. Por consiguiente, la educación socioemocional enriquece el clima escolar,

creando ambientes positivos de respeto y previene problemas de salud mental, como la ansiedad, la depresión y el estrés.

Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026

Teniendo como referencia al Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, este trabajo investigativo aporta a la construcción de una sociedad en paz sobre la base de la equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. También, es una muestra de la formación de educadores que fomentan la investigación, desde la experiencia y el conocimiento contribuyendo a la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y flexible con mecanismos eficaces de concertación como lo indica el Plan Nacional Decenal de Educación actual, que involucra a toda la comunidad educativa de la institución, donde se garantice un ambiente de diálogo y equidad, formación de calidad, sin olvidar el contexto y las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa, aspectos fundamentales para garantizar una vida integral de felicidad y hermandad. A propósito, uno de los objetivos del Plan Decenal de Educación 2016- 2026, del MEN, es:

> Compartir evidencia y conocimiento riguroso relacionado con los resultados logrados y no logrados identificando las experiencias exitosas y transferibles, y facilitando mayores y mejores aprendizajes sobre lo que funciona en materia educativa para fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia (p. 49).

Según el objetivo anterior, esta investigación también se transversaliza con el Plan Decenal de Educación 2016-2016, en cuanto a que se fortalece la toma de decisiones, de acuerdo a las necesidades, experiencias y el contexto, para facilitar el aprendizaje, igualmente se busca la unidad e igualdad de oportunidades, está libre de cualquier tipo de discriminación, sin importar la condición social de las personas que conforman la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

En virtud a lo anterior, los estudiantes presentan factores de riesgo en el contexto educativo, lugar donde pasan más tiempo, interactúan con sus pares, docentes, directivos y administrativos, para llegar a cabo los procesos de aprendizaje, que se han visto afectados debido al manejo inadecuado de la competencia socioemocional. Luego

de realizar un estudio detallado, de los documentos anteriormente mencionados, los autores aportaron y declararon diferentes teorías que ratifican la importancia del aprendizaje socioemocional, correlacionado con el aprendizaje colaborativo, la promoción de la salud mental y la inteligencia emocional como estrategia para fortalecer el desarrollo integral llevando una vida plena y saludable.

Criterios éticos de investigación

En el marco de esta investigación, fue primordial establecer criterios éticos que guiaron el proceso y aseguraron el respeto y la integridad de los informantes claves. Por ello, fue importante abordar las implicaciones éticas que derivan de la investigación, debido que el código de ética en la investigación cualitativa debe garantizar el respeto del sujeto investigado.

Según Galeano (2014), se deben garantizar unos criterios éticos básicos para manejar la información suministrada, entre ellos: el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato, el proceso debe ser recíproco, teniendo como prioridad al informante clave, debe existir un retorno social de la información, es decir que los informantes claves debían conocer los avances y las conclusiones de la investigación, a la vez tener acceso al documento publicado finalmente.

A continuación, presentó los criterios éticos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación: respeto por los informantes claves, consentimiento informado, todos los informantes recibieron información clara y comprensible sobre la naturaleza y estado de la investigación, asegurando que su participación fue voluntaria y que comprendan sus derechos, además de deseos de retirarse de la investigación cuando ellos lo decidieron, hubo autonomía, se respetó la capacidad de los participantes para tomar decisiones informadas sobre su involucramiento en el estudio y tienen acceso al documento final.

MOMENTO III

VÍAS DE ABORDAJE METODOLÓGICO

En este momento se describió el sustento paradigmático, el enfoque, diseño y fases del proceso. Asimismo, se presentaron las dimensiones del conocimiento: ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica, estableciendo la postura filosófica y científica del enfoque seleccionado. Igualmente, se planteó la técnica y el instrumento para la recolección de la información, el contexto e informantes claves, y el método para realizar el análisis e interpretación del discurso emergido. Adicionalmente, se detallan los criterios para garantizar la rigurosidad y la calidad investigativa.

Sustento paradigmático

De acuerdo con Hurtado y Toro, (2007), se entiende como una apreciación del motivo de análisis de una ciencia, de los obstáculos a evaluar, de la esencia de sus métodos y cómo se logra la explicación, interpretación, comprensión y la socialización los resultados de la investigación efectuada. Es decir, debe sintonizar con el objeto de estudio. En la investigación desarrollada, el paradigma asumido fue el interpretativo y según Barrantes (2002), “El sujeto y el objeto interactúan para construir el conocimiento, penetrando en el mundo de los sujetos” (p.60). Este paradigma “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. La finalidad del paradigma interpretativo es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, interacciones y acciones” (p.61).

En concordancia con los planteamientos citados, la presente investigación se adscribió al paradigma interpretativo, por cuanto facilitó una interacción dialógica y

directa entre el investigador y los informantes clave. Bajo este enfoque, el conocimiento emergió de un proceso dinámico de interpretación de la realidad, orientado a comprender la conducta, los significados y la convivencia de los docentes en formación del departamento del Meta. Esta postura epistemológica resultó fundamental para trascender la descripción superficial y profundizar en las percepciones que los sujetos otorgan a su realidad, logrando así la vinculación necesaria entre el método y el fenómeno estudiado para la construcción del modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las escuelas normales superiores departamento del Meta, Colombia.

Respecto al enfoque, la presente investigación se inscribió en la metodología cualitativa, la cual, en coherencia con el paradigma interpretativo, “estudia los significados de las acciones humanas y de la vida social... centrando su interés en el descubrimiento del conocimiento” (Barrantes, 2002, p. 65). Bajo esta perspectiva, el estudio permitió captar una riqueza significativa al explorar la interacción dialéctica entre el individuo y su entorno. Los saberes que emergieron de este proceso no fueron simples datos descriptivos aislados, sino que se constituyeron en un modelo teórico orientado a la reflexión capaz de dotar de sentido a la realidad de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las escuelas normales superiores.

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, debido que busca comprender fenómenos sociales, experiencias y significados del comportamiento de los docentes en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta. En efecto, este enfoque cualitativo permite conocer la realidad de los docentes en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, a través de la descripción y análisis de la información detallada recolectada en las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes claves seleccionados.

Dimensiones de la investigación

El estudio realizado giró alrededor de las dimensiones que guían el proceso investigativo, permitiendo no solo describir y explicar los fenómenos sociales implicados,

sino también proponer alternativas pertinentes desde una perspectiva crítica, ética y transformadora. Al respecto, González (2008) propone como herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo, cinco dimensiones que representan una postura que el investigador asume frente a la realidad, el conocimiento y el proceso investigativo. Cada una aporta una visión particular que enriquece la comprensión del contexto educativo, desde la identificación de los desafíos emocionales que enfrentan los estudiantes en formación, hasta la formulación de propuestas que incidan positivamente en su desarrollo personal, académico y social. A continuación, se describen y vinculan con la investigación.

Dimensión ontológica

Desde la perspectiva ontológica, el ser humano no puede reducirse a un ente racional. Como afirma Martínez (2008), todo proceso educativo debe partir del reconocimiento del sujeto como un ser integral que vive, siente, se transforma y construye su mundo desde su subjetividad. En este sentido, el maestro en formación es considerado un sujeto activo, emocional y en continuo devenir, cuyas emociones inciden en su proceso formativo.

En la actualidad, es un reto para los docentes, buscar diferentes estrategias para estimular las competencias socioemocionales en toda la comunidad educativa, en especial la de los jóvenes del Programa de Formación Complementaria en busca de fortalecer el desarrollo emocional, la salud mental, mejorar la convivencia y el rendimiento académico de los futuros docentes. Definitivamente, es evidente la crisis socioemocional que estamos viviendo a nivel nacional e institucional, por ello se debemos ser recursivos y crear un modelo de salud mental basada en el control de las emociones en nuestros maestros en formación.

Dimensión epistemológica

Esta dimensión plantea la participación comprometida y empática del investigador en la búsqueda de la comprensión de los fenómenos sociales, es así que se inicia

conociendo la realidad social que viven los maestros en formación, debido que en las diferentes Escuelas Normales superiores del departamento del Meta, se ha evidenciado esta problemática y es a partir de sus vivencias, intereses y necesidades que se pretende fortalecer el desarrollo emocional, mejorar la convivencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1994), el conocimiento en las ciencias sociales se construye a partir de la interacción entre el investigador y los actores sociales, siendo el contexto un elemento esencial. La epistemología cualitativa reconoce que la comprensión del fenómeno educativo depende de la interpretación que hacen los sujetos de su realidad. Por ello, en esta investigación se privilegia la escucha, la narrativa y la experiencia vivida como fuentes legítimas de conocimiento.

Dimensión axiológica

Esta investigación pretende fortalecer la competencia socioemocional y promover muchos valores en la comunidad educativa, entre ellos: bienestar personal y social, autonomía emocional, atención, autoestima, tolerancia, amistad, amor, respeto y humildad, los cuales fortalecen las competencias socioemocionales y son necesarios para reconstruir el conocimiento.

Según Bisquerra (2003), la educación emocional “Es un proceso continuo que tiene como finalidad el desarrollo de competencias para la vida, fundamentadas en valores universales como la empatía, la cooperación y el respeto.” (p.40). Estos valores son esenciales para una convivencia armónica en los espacios escolares y constituyen la base ética del modelo socioemocional que se propone.

Dimensión teleológica

El estudio de las emociones se ha incorporado como innovación educativa en el currículo de la educación básica, debido que obedece a distintas necesidades sociales. Por esta razón, es necesario iniciar reflexionando sobre los fines de la educación

socioemocional, entre ellas: como proceso que garantiza el aprendizaje y desarrollo de competencias para lograr desempeños efectivos y como alternativa para fomentar diferentes estrategias fortaleciendo la salud socioemocional en la escuela; nuestra labor docente debe trascender en la formación de las habilidades sociales en desde la etapa de la educación básica primaria como factor protector ante los riesgos que se enfrenta la niñez en el país y a nivel institucional hasta el Programa de Formación Complementaria.

En este sentido, Morillo (2022) plantea que la educación emocional tiene un propósito superior: “Formar personas capaces de gestionar sus emociones para mejorar su calidad de vida y la de su entorno” (p.82). Esta visión teleológica orienta el modelo hacia un fin transformador, donde la salud mental y el desarrollo humano son el centro de la acción educativa.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación cualitativa, como actividad científica coherente con sus principios, no puede partir de un diseño preestablecido, implica que este se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2009). Adicionalmente, se establece de tres momentos para llevar a cabo el proceso investigativo a través del diseño en la investigación cualitativa, tal como lo indica Janesick (como se citó en Valles, 1997, p.78) a saber:

> 1. Antes de acceder al escenario. El primer momento comprendió las actividades que deben realizarse antes del acceso al escenario: revisión del estado del arte para conocer las tendencias actuales y vinculantes del tema es cuestión. Aproximación a la realidad de estudio, con posibles interrogantes y propósitos iniciales, las estrategias de entrada al escenario, la selección de estrategias metodológicas, la temporalización y la detección de los sesgos o prejuicios del investigador.

2. Al inicio del trabajo de campo. El segundo momento hace referencia al acceso al escenario y al inicio del trabajo de campo, donde se construyeron los instrumentos para recoger la información, solicitar los permisos a los rectores educativos y a los informantes clave mediante comunicación institucional y consentimiento informado, reajustar la temporalización y adaptar las estrategias metodológicas.

3. Al retirarse del escenario. El tercer momento, se llevaron a cabo las tareas de análisis e interpretación a partir de la información proporcionada por los participantes. La interpretación y compresión de la vida social surge a partir del análisis del significado que los participantes atribuyen a su entorno vital. Finalmente, culminación de la tesis doctoral como producto emergente.

Método

En el marco de esta investigación, se aplicó el método de la teoría fundamentada propuesta por Glaser & Strauss (1967), quienes expresan que es un conjunto de procedimientos flexibles y guiados principalmente por las realidades sociales de los informantes para producir una teoría inductiva acerca de un área sustantiva como lo es la con la investigación empírica. Es altamente estructurada, pero flexible en su aplicación. La aplicación es simultánea y secuencial, formando una metodología integrada que permite la generación de una teoría conceptual. Esta se caracteriza por su sistematicidad, es un método flexible que posibilita el análisis de datos descriptivos y la construcción de teorías basadas en los mismos, lo que permite administrar y optimizar el proceso de investigación. Permite comprender la realidad de los significados, las percepciones y las experiencias que construyen las personas participantes con relación a una situación en particular.

La teoría fundamentada tiene como procedimiento para el análisis de la información, el método comparativo constante por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos. El método comparativo continuo

es particularmente pertinente para esta investigación, ya que permite generar teorías sustantivas a partir de la comparación sistemática de los datos recogidos en el campo, facilitando una profunda interpretación de las percepciones, experiencias y necesidades de los estudiantes de formación docente de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, en relación con su salud mental y emocional.

El método de la teoría fundamentada permite la emergencia de nuevas explicaciones y la interpretación de datos, es confiable, creíble y apropiada para las experiencias sociales. Los autores Strauss y Corbin (2002), indican que es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, es por ello que el diseño de esta investigación se estructuró de forma flexible y emergente, construyendo teoría a partir de los datos obtenidos directamente del contexto. En este sentido, el método es coherente con los objetivos del proyecto pedagógico, ya que busca comprender cómo los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta experimentan y significan el manejo de sus emociones y su salud mental, permitiendo así construir categorías y explicaciones desde la voz de los propios actores.

A continuación, se plantean las etapas de la teoría fundamentada con el método de comparación constante, procedimiento metodológico a desarrollar para obtener una teoría sustantiva.

1. Comparación de incidentes aplicables para cada categoría: Partiendo de que los incidentes son las evidencias o hechos observables, se comienza codificando cada incidente en tantas categorías de análisis como sea posible, identificando en los datos las categorías y sus propiedades. Estas categorías se generan de la comparación de un incidente con otro, comparando nuevos incidentes con las categorías emergentes. Desde este primer momento el analista escribe notas o memos con las ideas que le surgen basadas en los datos.

2. Integración de las categorías y sus propiedades: Al comparar incidente con incidente se descubren propiedades y estas comienzan a integrarse. Las propiedades

son características de las categorías, que las definen y le dan significado. Esto se va logrando a través de la comparación basada en patrones repetidos. A medida que un incidente se registra, se lo clasifica, asignándole una categoría y, también, se lo compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, en lugar de comparar un incidente con otros, se compara un incidente con las propiedades de las categorías que permiten descubrir las relaciones y generar la hipótesis. Por lo tanto, la teoría se desarrolla en la medida en que las diferentes categorías y sus propiedades tienden a integrarse a través de las comparaciones constantes.

3. Delimitación de la teoría: Cuando el análisis está avanzado es importante delimitar las categorías y perfilar la teoría. Con la comparación constante se van haciendo más consistentes algunas categorías, se desestiman las propiedades que no son relevantes, se integran las más significativas y, lo más importante, se reducen las categorías que están relacionadas. Este proceso de delimitación encuentra elementos en la saturación teórica, la cual indica que, si no se identifican otras propiedades o dimensiones diferentes a las que ya existían en las categorías que emergieron, nuevas recolecciones en relación con estas categorías no serían necesarias (Glaser y Straus (1967). Con respecto al muestreo teórico, consiste en realizar de forma simultánea el análisis y la recolección de datos, lo cual permitirá al investigador ampliar la muestra cuando se necesite más información (Glaser y Straus, 1967).

4. Redacción de la teoría: Escribir la teoría implica confrontar las anotaciones en cada categoría encontrando la real y total delimitación de la teoría. Este paso consiste en el proceso de integrar y presentar de manera sistemática y coherente las categorías y relaciones emergentes del análisis de datos, con el fin de construir una explicación comprensiva y fundamentada de la realidad estudiada.

Cabe destacar que la codificación, es un elemento fundamental durante el análisis de los datos cualitativos; es un proceso analítico mediante el cual se seleccionan y etiquetan los datos generando categorías a diversos niveles, se conceptualizan y se integran posteriormente en forma de teoría, explicando de esta manera el fenómeno que intenta conocer y/o estudiar. Se dan en dos procesos, uno de codificación abierta, que

es un procedimiento analítico mediante el cual los datos se fracturan o descomponen en incidentes y se les asigna un nombre (código) con el cual se representan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos. Descubrir categorías y denominarlas con un código se realiza en los primeros momentos de la investigación. Se siguen pasos inductivos, poner categorías a los datos sin condiciones previas. Establecer un análisis líneo a línea, lo que significa hacer una aproximación microscópica.

La codificación axial se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías, propiedades y dimensiones, en torno a una categoría tomada como eje. En esta se reagrupan los datos de la codificación anterior. Inicia con la presencia de las categorías encontradas en la codificación abierta. Se obtiene así un esquema que facilita mejor la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar la categoría central. La codificación axial procura ejecutar un profundo análisis sobre una categoría y descubrir las interacciones y relaciones entre ella y otras categorías o subcategorías y propiedades

Escenario de la investigación

El contexto para desarrollar la investigación ameritó una descripción detallada de los elementos presentes en este para propiciar una amplitud referencial del fenómeno que fue estudiado. En este propósito se citó a Taylor y Bogdan (1996), quienes señalan que:

> El escenario ideal para la investigación es aquel donde el observador tiene más fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos, pero a su vez manifiestan que cuando el investigador está directamente involucrado en un escenario probablemente vea las cosas desde un solo punto de vista, debe entonces aprender a considerar que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibles perspectivas del mundo (s/n).

El escenario seleccionado para este estudio fue la institución educativa oficial del municipio de Granada Meta: La Escuela Normal Superior María Auxiliadora “ENSMA”, establecimiento educativo salesiano, direccionado por religiosas “Hijas de María

Auxiliadora" el cual tiene gran trayectoria y es reconocido por ser formadores de normalistas superiores en la región del Ariari, también se caracteriza por su alto nivel de formación académica y por sus resultados superiores en las pruebas saber aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Es importante mencionar, que el escenario donde se desarrolló la investigación fue accesible, debido que se pudo obtener la información que la investigación requirió de forma directa, ya que la investigadora hace parte de la planta docente de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, otra de las razones se sustenta en que es la única Escuela Normal del departamento del Meta salesiana, quienes buscan formar buenos cristianos y honestos ciudadanos, fortalecidos en la fe y con valores que les permitan trabajar por el bien común. Además, los normalistas superiores egresados de allí se desempeñarán en la Región del Ariari, zona rural con muchas dificultades de orden público, inseguridad y violencia intrafamiliar.

Actualmente, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora tiene convenio con la Diócesis de Granada en Colombia, debido a su ubicación en el sur-occidente del departamento del Meta, dicha zona es conocida como la subregión del Ariari, que está conformada por once (11) municipios: Cubarral, Lejanías, Fuentedeoro, El Dorado, El Castillo, San Martín, San Juan de Arama, Guamal, Puerto Lleras, Castilla la Nueva y Granada; la diócesis desempeña una papel importante en la iglesia católica, está llamada a ser pueblo de Dios evangelizados, a la vez tiene la misión de servir como apoyo, organización y complemento de la educación pública de la región del Ariari, motivo por el cual tiene convenio con la Escuela Normal Superior María Auxiliadora para contratar a los normalistas superiores egresados, para que ejerzan el papel de educadores provisionales de preescolar y básica primaria en las instituciones educativas más alejadas del área rural, cabe destacar que la zona es extensa geográficamente y con una gran historia de dificultades en cuanto al orden público, lo que ha generado entornos de violencia, inseguridad y vulneración de los derechos humanos; dicha zona ha generado conflicto por la presencia de grupos armados, influencia de las Farc, zona de difícil acceso debido a la geografía extensa y es un territorio con muchas necesidades de

seguridad y desarrollo.

Por consiguiente, es un escenario importante para fortalecer la salud mental y emocional de los maestros en formación de dicha normal superior, ya que deberán enfrentar un entorno laboral con altos niveles de estrés, violación de los derechos humanos de la comunidad educativa y riesgos de trauma; tendrán la capacidad de ofrecer entornos de aprendizaje seguros, manejar las consecuencias emocionales, desarrollar la resiliencia y fortalecer la competencia socioemocional de sus estudiantes.

Informantes clave

Los informantes clave son un estímulo importante para el investigador. Según Robledo (2009) afirma que:

> Aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (p.12).

En concordancia con lo previamente expuesto, los actores sociales de esta investigación constaron de seis (6) informantes claves, que son aquellas personas que, por su capacidad de liderar, de empatizar y de relacionarse brindaron información importante al proceso investigativo. Cabe destacar que entre los criterios de selección se encontraron: (a) Habilidad para comunicarse, deseaban participar en la investigación, y (b) Ofrecieron perspectivas significativas, expresan y dan a conocer los datos solicitados y presentan dificultades socioemocionales, familiares y económicas. Se destaca que el orientador queda excluido de este criterio. Los informantes seleccionados fueron: Cinco (5) maestros en formación (uno de cada semestre) del Programa de Formación Complementaria (PFC) y una (1) orientadora encargada de los maestros en formación.

Caracterización de los informantes clave

En la Tabla 1 se pueden evidenciar las características más resaltantes de los informantes clave consideradas para formar parte de esta investigación y son

presentadas a continuación.

Tabla 1

Características de los informantes clave

NRO.	CÓDIGO	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN DE SELECCIÓN
1	EST001	Maestro en Formación. Primer (I) semestre	Vocero del semestre, trabaja los fines de semana, durante los últimos meses ha presentado dificultades emocionales porque va hacer padre de familia, falta mucho a clase, lo que ha afectado su desempeño académico y manifiesta preocupación por su situación personal, está viendo la posibilidad de retirarse del Programa de Formación. Edad 19 años.
2	EST002	Maestro en Formación. Segundo (II) semestre	Joven de 19 años, vive en zona rural, viaja todos los días, campesino tímido, con escasos recursos económicos, se transporte en una bicicleta, presenta aislamiento en la Normal, ya que es muy solitario lo que ha impedido conectar con sus compañeros, es poco expresivo y participativo. Aunque, es muy responsable, puntual y respetuoso con docentes y compañeros.
3	EST003	Maestro en Formación. Tercer (III) semestre	Mujer de 20 años, con dos hijos y su esposo. Manifiesta tener un día a día muy agitado, debido a que tiene muchas responsabilidades y no le alcanza el tiempo. Además, su situación económica es precaria, ya que su esposo tiene dificultades laborales; se apoyan haciendo postres y ensaladas de frutas que ella vende en las horas de descanso en el colegio. Esta joven la motiva estudiar como medio para mejorar su futuro y el de su familia. En varias ocasiones, se deprime y llora constantemente en el aula.
4	EST004	Maestro en Formación. Cuarto (IV) semestre	Joven de 19 años trabajador, con vocación y quién sufrió un accidente en una moto el semestre pasado, donde él resultó herido y su compañero falleció en el lugar de los hechos, él quedó con

			dificultades de salud en sus rodillas y espalda y mantiene con baja autoestima y solo, manifiesta que le duele mucho lo que le ocurrió con su amigo, a partir de ese momento le cambio la vida, manifiesta ser egocéntrico, baja autoestima, deseos de retirarse de estudiar, a él no le importa el punto de vista de los demás, no acepta que tiene dificultades emocionales y actitudinales. Además, manifiesta que la mamá sufre de cáncer y que está muy enferma, este semestre ha bajado su rendimiento académico, falta mucho a clase y no es responsable con sus trabajos. Se mantiene solo y recurre al consumo de sustancias para escapar de las emociones dolorosas.
5	EST005	Maestro en Formación. Quinto (V) semestre	Joven de 20 años, vocera del semestre, honesta, responsable y activa en el quehacer pedagógico. Fue seleccionada por su participación constante y su compromiso académico. A nivel familiar, sus padres tienen discapacidad auditiva, su papá consume drogas y la mamá es ama de casa, ella desde muy joven trabaja y ayuda con los gastos de su familia y es la acudiente de sus dos hermanos menores, manifiesta que tiene una vida dura, anhela terminar pronto para ubicarse laboralmente y ayudar más en casa, se cuestiona por qué su vida es diferente a la de sus compañeros. En el aula se siente triste, manifiesta frustraciones emocionales, baja autoestima, llora, mantiene preocupada y suele quedarse dormida.
6	ORI006	Orientadora escolar PFC	Mujer de 32 años, especialista en neuropsicología, empática y colaboradora. Se preocupa por la salud mental y emocional de los docentes en formación, ya que ella es la orientadora escolar y conoce las dificultades económicas, familiares, emocionales y sociales de los docentes en formación. Le interesa esta investigación, por la importancia de fortalecer la competencia socioemocional en el

	Programa de Formación Complementaria de la ENSMA. Considero que es una informante clave, vital en la investigación, por su compromiso, experiencia en salud emocional y acompañamiento formativo que realiza.

Nota. Tabla elaborada por la autora del estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Estos elementos de recolección son las herramientas que permitieron analizar, comparar y confrontar la naturaleza de la información recolectada, para poder alcanzar los propósitos previstos en la investigación. En este caso la técnica utilizada para la recolección de la información, fue la entrevista en profundidad, Según Taylor y Bogdan, (1987) estas entrevistas “siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de intercambio formal de preguntas y respuestas, lejos de asemejarse a un robot recolector de información, el propio investigador es el instrumento de la investigación” (p.101). Por tal motivo fue aplicada a los docentes en formación y a la orientadora escolar, ya que permitió acceder a las experiencias subjetivas de los maestros en formación, explorando cómo perciben, interpretan y manejan sus emociones, así como los retos que enfrentan en relación con su salud mental durante su proceso formativo. Esta técnica posibilitó una conversación abierta y flexible, en la que el informante clave pudo expresar con libertad sus vivencias, sentimientos y reflexiones en un ambiente de confianza.

En cuanto a los instrumentos Rudio (1986) define como: “Herramientas o recursos que el investigador utiliza para abordar problemas y fenómenos y obtener información” (s/n). En la presente investigación se utilizó el guion de preguntas semiestructuradas, el cual consta de preguntas iniciales flexibles para recoger la información, de forma muy abierta y permitió profundizar en algunas experiencias de los informantes claves, con la cual se recolectó información precisa y confiable.

Adicionalmente, se utilizaron otros instrumentos para la recolección de información, entre ellos: registros tecnológicos, como videos, grabaciones y fotografías y el investigador quien es otro instrumento esencial en la investigación cualitativa, porque

es quien interactúa directamente con los informantes, recogiendo los datos descriptivos, interpretándolos y se encarga de construir significados a partir del contexto, en este caso las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta. A continuación, se presenta en la siguiente Tabla 2 la guía de preguntas que se utilizó destacando que siempre se mantuvo la apertura y flexibilidad ya que solo fue como guía.

Tabla 2

Guía de preguntas

PREGUNTAS	DIRIGIDAS A
Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales preocupaciones que tiene actualmente como maestro en formación?	Estudiantes
¿Qué entiende usted por "salud mental" y por qué es importante hablar de este tema en la formación docente?	
¿Cuál ha sido el momento más difícil emocionalmente en tu formación, y qué aprendiste de él?	
Tabla 2 (Cont.) Piense en la última vez que sintió una emoción intensa como vergüenza, enojo o tristeza. ¿Cómo manejó esa situación y recibió algún apoyo?	
¿Qué cosas le generan enojo, frustración o desánimo en su vida académica?	
¿Qué señales físicas notas cuando estás emocionalmente afectado?	
¿Cómo influyen tus emociones en tu forma de enseñar o relacionarte con los niños durante la práctica?	
¿Cuáles considera que son las principales dificultades o amenazas para la salud mental y emocional de los maestros en formación?	
¿De qué manera la situación económica personal o familiar podría afectar su rendimiento académico y bienestar emocional?	
¿Qué prácticas o experiencias considera que han fortalecido su bienestar emocional durante la formación?	
¿Qué estrategias o cambios propondría para mejorar la salud mental y emocional de los maestros en formación?	
¿Cuáles son las principales problemáticas que ha identificado en los docentes en formación relacionadas con salud mental y manejo de emociones?	Orientadora
¿En qué momentos del proceso formativo se presentan más situaciones críticas?	

¿Qué emociones percibe con más frecuencia en los docentes en formación?
¿Qué aspectos del contexto institucional, familiar o social considera que afectan negativamente la salud mental de los docentes en formación?
¿Qué consecuencias observa cuando no se intervienen a tiempo las problemáticas emocionales?

Tabla 2 (Cont.)
¿Qué fortalezas tienen los docentes en formación en cuanto a habilidades socioemocionales?
¿Qué recursos o estrategias institucionales han funcionado mejor para su bienestar?
¿Qué nuevas estrategias propone para fortalecer la salud mental de los docentes en formación?
¿Cómo podrían integrarse programas de educación socioemocional en la formación complementaria?
¿Qué caminos de acompañamiento emocional deberían fortalecerse en la escuela?
¿Qué indicadores propondría para medir el bienestar socioemocional de los docentes en formación?

Nota. Tabla elaborada por la autora del estudio.

Rigurosidad científica

Los criterios de rigor en la investigación cualitativa para Noreña et al. (2012) lo definen como: “Un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (p.265). Para garantizar la calidad y la validez del proceso investigativo, es fundamental establecer criterios de rigurosidad científica que respalden la credibilidad, fiabilidad, confirmabilidad y transferibilidad de los hallazgos. En la investigación cualitativa, estos criterios permiten asegurar que la interpretación de los datos se realice de manera coherente, transparente y ética, manteniendo fidelidad a las voces de los participantes y al contexto en el que se sitúan.

Según Guba y Lincoln (1994), la credibilidad se logra cuando los resultados reflejan con precisión las experiencias de los informantes; la fiabilidad implica que el proceso de recolección y análisis pueda ser comprendido y seguido por otros investigadores; la confirmabilidad garantiza que los hallazgos no están influenciados por prejuicios del investigador; y la transferibilidad permite que otros puedan considerar la aplicabilidad de los resultados en contextos similares.

En cuanto a la validez se aseguró mediante el uso de triangulación de fuentes, usando diferentes métodos de recolección de información y comparando los resultados obtenidos. La confiabilidad de la investigación se garantizó mediante el proceso de revisión continua de la información recolectada, la clarificación de conceptos con los participantes (validación de los datos) y la transparencia en el proceso de análisis.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

El análisis e interpretación de los hallazgos, implica la comprensión del mundo de los informantes respetando lo que ellos manifestaron al ser entrevistados, pero llegando aún más allá, detallando y profundizando en cada significado. El análisis de los datos cualitativos en palabras de Guardián (2007), se vinculan con “registrar para entender-comprender a las personas en sus propios términos. Nos van a permitir descubrir qué significa la vida para ellas, así como qué significan sus experiencias y sus interacciones, pero en sus propios términos y en su ambiente natural” (p.227).

En este caso, se indagó con relación a las experiencias y vivencias relacionadas a la salud mental y emocional de los docentes en formación, tal y como lo refiere Guardián (2007), “La investigadora o el investigador deben capturar-"fotografiar fiel, celosa y profundamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que la gente dice: los sentimientos, prejuicios, creencias u opiniones” (p.229). En tal sentido, en este quinto momento se presenta el análisis e interpretación de sus sentires atendiendo a los pasos de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y destacando que, en todo proceso elaborado bajo el paradigma interpretativo, el investigador puede ser creativo en los análisis siempre respetando los pasos fundamentales del método seleccionado. A continuación, se inicia dicho análisis.

Como se explicó en el momento anterior, se trabajó con la teoría fundamentada y el método comparativo continuo clásico de Glaser y Strauss (1967) que plantea un análisis comparativo para obtener una teoría sustantiva.

Comparación de incidentes aplicables para cada categoría: Después de tener las entrevistas se procedió a organizarlas por preguntas e informantes, luego se seleccionaron los incidentes o evidencias que en atención a los propósitos tenían valor para la investigación. Estos incidentes se seleccionaron en colores agrupados por similitudes. A esto lo llaman Glaser y Strauss (1967) fractura de datos. Así, se codificó cada incidente en tantas categorías de análisis cómo fue posible. Estas categorías se generaron de la comparación de un incidente con otro, y luego comparándolos a nuevos incidentes y nuevas categorías. Este trabajo se plasmó en una tabla para poder trabajarla más cómodamente. Se logró finalmente una primera aproximación del análisis la cual se presenta a continuación.

Tabla 3

Comparación de incidentes aplicables a cada categoría

INCIDENTES	CATEGORÍA
genera ciertos miedos de si seré capaz de lograrlo EST1	Emociones
veo como la oportunidad de medirme y de ver si sí sirvo para esto o no EST1	Factor de riesgo
debido al estrés que he tenido que manejar durante este periodo de tiempo he bajado mucho de peso, actualmente peso 46Kg.EST1	Factor de riego
enfrentar los retos emocionales y pedagógicos que implican la labor docenteEST3	Manejo de emociones
Mi preocupación, no lograr culminar adecuadamente el ciclo EST2	Factor de riesgo
enfrentar los retos emocionales y pedagógicos que implican la labor docente, EST3	Manejo de emociones
tengo hijos y esposo y eso me implica más desgaste, menos tiempo y debo cumplir con todo lo cual me dificulta mi estudio. EST3	Factores familiares
mis actividades personales se ven invadidas por falta de tiempo EST4	Factores emocionales
me preocupa no vencer mis inseguridades o miedos que surgen en algunos momentos, EST4	Emociones
últimamente me he ausentado un poco de mi familia EST4	Factores familiares
eso me preocupa, las malas decisiones. EST4	Factor de riesgo
Me preocupa saber que el sistema de salud no responde de la mejor manera ante mis necesidades. EST5	Factor de riesgo
se tiene que lidiar con muchas cosas y con cierto nivel de estrés que requiere que se tenga una mente fuerte, capaz de afrontarlo. EST1	Manejo de emociones

nos está afectando la falta de control de las emociones. EST4	Manejo de emociones
a diario nos encontramos con situaciones que nos afectan a nivel emocional y también social. EST5	Factores de riesgo
mis padres son sordos y yo debo trabajar y encargarme del cuidado de mis hermanos menores, lo que me estresa y me baja el ánimo. EST5	Factores familiares Emociones
últimamente tengo muchos problemas personales, que me afectan, no me dejan concentrar y he faltado mucho a clase EST1	Factores de riego
Que a veces es necesario parar, respirar y regalarme un momento para mí Que no tengo que hacerlo todo de una vez, puedo ir paso a paso. Que escucharme y hablar conmigo mismo me ayuda a calmarme y organizar mis ideas. EST1	Manejo de emociones
enfrentarme a mis inseguridades durante las primeras prácticas con los niños, ya que soy una persona muy tímida. EST2	Identificación de emociones
fue muy difícil distribuir el tiempo para la realización del material y guías, pues vivo en el área rural y ya no encuentro los materiales, eso me dificulta cumplir EST2	Factores de riesgo
El momento más difícil fue cuando enfrenté ansiedad por las prácticas iniciales. EST3	Manejo de emociones
en ocasiones no puedo acompañar y estar con mis hijos por la responsabilidad del estudio EST3	Factores familiares
ante esto me dio frustración y tristeza creyendo que no podría lograrlo, EST4	Identificación de emociones
aprendí que tenía que ser paciente EST4	Manejo de emociones
haciéndome pensar si realmente lo que hago vale la pena. EST5	Factor de riesgo
Mi última emoción intensa fue frustración, estaba cansado, con muchos problemas personales, familiares EST1	Identificación de emociones
tenía ganas de llorar, de salir corriendo, de dañar todo lo que había hecho, de gritar EST1	Manejo de emociones
Decidí respirar profundo, darme un espacio para calmarme EST2	Manejo de emociones
viví una emoción intensa de enojo, donde me expresé hacia mis compañeros que no apoyaron en este proceso de una manera muy autoritaria; EST4	Manejo de emociones
en ese mismo momento me calmé, respiré profundo y tomé las cosas con calma EST4	Manejo de emociones

La última vez que me sentí enojado lo único que recibí (y lo que siempre recibo) es indiferencias por parte de mis compañeros de grupo. EST5	Factores sociales Factores de riesgo
las fallas de organización, la falta de recursos EST2	Factores de riesgo
me desestabiliza emocionalmente, me baja el ánimo y creo que no puedo seguir EST4	Manejo de emociones
a veces quiero pedir ayuda, pero no puedo hacerlo, me da pena. EST4	Factor de riesgo
desánimo y también el desenfoque en lo que estoy haciendo. EST4	Manejo de emociones
A pesar de los problemas que tengo, con mi familia, con mi situación personal, EST3	Factores familiares
inseguridad laboral, económica y problemas familiares. EST5	Factores familiares y económicos
tengo la gran bendición de contar con una familia estable EST1	Factor protector
La situación económica no regular; con momentos muy difíciles, lo que me hace sentir mal. EST1	Factor de riesgo
ya que lo que gano es muy poco y no me alcanza. EST1	Factor de riesgo
la mayoría de nosotros carecemos de muchos recursos económicos, lo cual nos genera preocupaciones EST3	Factor de riesgo
estoy pasando una dificultad económica en mi hogar lo que me genera ansiedad y estrés por la falta de tener dinero para comprar lo que necesitamos en casa, EST3	Factor de riesgo
darme pausas cuando me siento demasiado cargado, así sea una mañana para descansar, organizar mi cuarto o simplemente respirar, me ayuda mucho a retomar fuerzas EST1	Manejo de emociones
algo muy importante ha sido el apoyo de mi familia y de mis amigos EST1	Factor protector
tener con quién hablar, sentirme entendido y saber que no estoy solo EST1	Factor protector
he podido manejar mi estabilidad emocional, EST4	Manejo de emociones
experimento diversas emociones que me ayudan a comprender cómo me puedo relacionar con los demás para obtener un bienestar emocional EST4	Identificación de emociones
fortalecer el apoyo psicológico accesible y presente para los maestros en formación complementaria donde ofrezcan el servicio de orientación y atención. EST4	Salud mental
Crear espacios de escucha y acompañamiento psicológico.	Salud mental

Promover talleres de manejo del estrés y autocuidado.
Fomentar actividades lúdicas y deportivas para liberar tensiones.
EST5

Nota. Tabla elaborada por la autora del estudio.

Integración de las categorías y sus propiedades: Una vez que se obtuvo la tabla anterior, se continuó con el trabajo de comparar incidente con incidente e integrarlos ubicando los patrones repetidos de acuerdo a los temas, lo que fue más fácil ya que se habían clasificado por colores, obteniendo así las propiedades y categorías de la comparación basada en patrones repetidos. Este trabajo se hizo una y otra vez comparándolos con los ya clasificados con la misma categoría. En este paso se realizaron simultáneamente las codificaciones abiertas y axiales mencionadas por los autores. La abierta cuando se fracturaron los datos, se codificaron y se les asignaron nombres y la axial, cuando se les fue asignando categorías a la codificación abierta. Cabe destacar que estos pasos se dan simultáneamente tal cual lo mencionan Glaser y Strauss (1967). A continuación, se presentan los resultados de este paso.

Tabla 4

Integración de las categorías y sus propiedades

INCIDENTES	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
genera ciertos miedos de si seré capaz de lograrlo EST1 enfrentarme a mis inseguridades durante las primeras prácticas con los niños, ya que soy una persona muy tímida. EST2 ante esto me dio frustración y tristeza creyendo que no podría lograrlo, EST4 Mi última emoción intensa fue frustración, estaba cansado, con muchos problemas personales, familiares EST1 viví una emoción intensa de enojo, donde me expresé hacia mis compañeros que no apoyaron en este proceso de una manera muy autoritaria; EST4 me desestabiliza emocionalmente, me baja el ánimo y creo que no puedo seguir EST4 experimento diversas emociones que me ayudan a comprender cómo me puedo relacionar con los demás para obtener un bienestar emocional EST4	Desarrollo de competencias emocionales	Identificación emociones

desánimo y también el desenfoque en lo que estoy haciendo. EST4		
enfrentar los retos emocionales y pedagógicos que implican la labor docenteEST3 me preocupa no vencer mis inseguridades o miedos que surgen en algunos momentos, EST4 se tiene que lidiar con muchas cosas y con cierto nivel de estrés que requiere que se tenga una mente fuerte, capaz de afrontarlo. EST1 nos está afectando la falta de control de las emociones. EST4 Que a veces es necesario parar, respirar y regalarme un momento para mí Que no tengo que hacerlo todo de una vez, puedo ir paso a paso. Que escucharme y hablar conmigo mismo me ayuda a calmarme y organizar mis ideas. EST1 El momento más difícil fue cuando enfrenté ansiedad por las prácticas iniciales. EST3 aprendí que tenía que ser paciente EST4 Decidí respirar profundo, darme un espacio para calmarme EST2 en ese mismo momento me calmé, respiré profundo y tomé las cosas con calma EST4 darme pausas cuando me siento demasiado cargado, así sea una mañana para descansar, organizar mi cuarto o simplemente respirar, me ayuda mucho a retomar fuerzas EST1 he podido manejar mi estabilidad emocional, EST4	Desarrollo de competencias emocionales	Manejo de emociones
tenía ganas de llorar, de salir corriendo, de dañar todo lo que había hecho, de gritar EST1 Hablé con él y le expresé lo que sentía EST4	Desarrollo de competencias emocionales	Expresión de emociones
veo como la oportunidad de medirme y de ver si sí sirvo para esto o no EST1 debido al estrés que he tenido que manejar durante este periodo de tiempo he bajado mucho de peso, actualmente	Bienestar del docente en formación	Factores de riesgo

peso 46Kg.EST1 Mi preocupación, no lograr culminar adecuadamente el ciclo EST2 eso me preocupa, las malas decisiones. EST4 Me preocupa saber que el sistema de salud no responde de la mejor manera ante mis necesidades. EST5 a diario nos encontramos con situaciones que nos afectan a nivel emocional y también social. EST5 mis padres son sordos y yo debo trabajar y encargarme del cuidado de mis hermanos menores, lo que me estresa y me baja el ánimo. EST5 últimamente tengo muchos problemas personales, que me afectan, no me dejan concentrar y he faltado mucho a clase EST1 haciéndome pensar si realmente lo que hago vale la pena. EST5 las fallas de organización, la falta de recursos EST2 a veces quiero pedir ayuda, pero no puedo hacerlo, me da pena. EST4 La situación económica no regular; con momentos muy difíciles, lo que me hace sentir mal. EST1 fue muy difícil distribuir el tiempo para la realización del material y guías, pues vivo en el área rural y ya no encuentro los materiales, eso me dificulta cumplir EST2		
algo muy importante ha sido el apoyo de mi familia y de mis amigos EST1 tener con quién hablar, sentirme entendido y saber que no estoy solo EST1	Bienestar del docente en formación	Factores protectores
tengo hijos y esposo y eso me implica más desgaste, menos tiempo y debo cumplir con todo lo cual me dificulta mi estudio. EST3 últimamente me he ausentado un poco de mi familia EST4 en ocasiones no puedo acompañar y estar con mis hijos por la responsabilidad del estudio EST3 A pesar de los problemas que tengo, con mi familia, con mi situación personal, EST3	Bienestar integral del docente en formación	Factores familiares

Se evidencia falta de acompañamiento familiar, lo cual limita el adecuado funcionamiento de la red de apoyo primaria del estudiante. ORI		
La última vez que me sentí enojado lo único que recibí (y lo que siempre recibo) es indiferencias por parte de mis compañeros de grupo. EST5 Insuficiencia de políticas públicas orientadas a la atención integral en salud ORI		Factores sociales
inseguridad laboral, económica y problemas familiares. EST5 ya que lo que gano es muy poco y no me alcanza. EST1 la mayoría de nosotros carecemos de muchos recursos económicos, lo cual nos genera preocupaciones EST3 estoy pasando una dificultad económica en mi hogar lo que me genera ansiedad y estrés por la falta de tener dinero para comprar lo que necesitamos en casa, EST3	Factores asociados a la salud mental y emocional del docente en formación	Factores económicos

Nota. Tabla elaborada por la autora del estudio.

Delimitación de la teoría: Una vez que se culmina el proceso de integración constante ya explicado, surge el producto final llamado delimitación de la teoría que se presenta en la Tabla 5 a continuación.

Tabla 5

Delimitación de la teoría

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Conexión del bienestar del docente en formación: Entre el riesgo y la protección	Factores protectores Factores de riesgo
Desarrollo de competencias emocionales	Identificación de sentimientos y emociones Control emocional Expresión emocional
Factores asociados a la salud mental y emocional del docente en formación	Factores sociales Factores económicos Factores familiares

Nota. Tabla elaborada por la autora del estudio.

Redacción de la teoría: Ahora corresponde hacer un análisis de la teoría emergente, para el cual se utiliza la técnica de la triangulación, definida por Palella y Martins (2012), como “contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la posición teórica y la posición del investigador; en función de las dimensiones del estudio” (p.183). En tal sentido, se procede a redactar la teoría utilizando dicha técnica.

Conexión del bienestar del docente en formación: Entre el riesgo y la protección

En el presente estudio, el docente en formación es un joven que transita entre la adolescencia y la adultez, a quien le corresponde asumir la responsabilidad de formarse para una carrera, en este caso la docencia. En este sentido, el joven atraviesa retos que debe superar, debatiéndose así entre cumplir una meta para poder hacerse un futuro o dejarlo todo por problemas que le corresponde superar. Tal y como lo mencionan algunos informantes, *en ocasiones no puedo acompañar y estar con mis hijos por la responsabilidad del estudio EST3*. El mismo informante refiere, *tengo hijos y esposo y eso me implica más desgaste, menos tiempo y debo cumplir con todo lo cual me dificulta mi estudio. EST3*. Se evidencia entonces que el bienestar es vulnerable ya que puede ser afectado por factores ajenos al control de la persona.

El bienestar, definido por Oliveros (2018), como las “condiciones que el ser humano necesita para vivir bien, cómodo y con una relativa sensación de felicidad, pasa por desarrollar, practicar y hacer habituales estas competencias o competencias que describe Bisquerra, lo que permitirá a la persona mantener relaciones interpersonales exitosas” (s.p.). Algunas personas identifican la palabra bienestar con salud, alegría, felicidad, y es que el bienestar está asociado a la satisfacción de necesidades individuales, es decir, cada persona asignará las prioridades que deben ser satisfechas para sentirse con bienestar.

El bienestar está vinculado a lo físico, social, emocional, familiar, económico entre otros. La OMS (2025b) señala que “La salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar

todo su potencial, aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a su comunidad" (s/n). En efecto, tal y como lo señala la organización mundial de la salud en su artículo, la salud mental permite hacer frente a situaciones tal vez no fáciles de llevar que se van presentando a lo largo de la vida. Los informantes indican que cuando tiene algún problema o situación emocional de presión, estrés, exceso de actividades, problemas familiares o económicos entre otros esa alteración de su salud mental se refleja inmediatamente en la física. *el dolor en los hombros y en la espalda, es una tensión horrible que me deja muy incómodo EST1. a veces se me quitan las ganas de comer, pero otras veces me da ansiedad y me da mucha hambre EST1. me ha salido un tic nervioso en el ojo, que solo me da cuando estoy muy estresado EST1. noto tensión muscular, disminución de energía y dificultad para concentrarme. EST 2*

Las evidencias anteriores demuestran que hay situaciones muy particulares como el estrés o exceso de actividades que aumentan la probabilidad de que los estudiantes en formación se sientan agobiados o mal, estos son los factores de riesgo que pueden producir en ellos alguna enfermedad o padecimiento como los mencionados en las evidencias anteriores. Por ejemplo, *debido al estrés que he tenido que manejar durante este periodo de tiempo he bajado mucho de peso, actualmente peso 46Kg.EST1. Mi preocupación, no lograr culminar adecuadamente el ciclo EST2. eso me preocupa, las malas decisiones. EST4. Me preocupa saber que el sistema de salud no responde de la mejor manera ante mis necesidades. EST5.*

Con relación a estos factores, Amar y Llanos (2003), enfatizan que los factores de riesgo son "elementos científicamente establecidos o determinantes con respecto a los cuales hay fuerte evidencia de una relación causal con un problema" (p.113). Estos factores limitan el avance y logro de los objetivos planteados, como es el caso de los alumnos docentes en formación que refieren elementos que pueden influir en la obtención de sus metas. Sin embargo, se resalta que, un estudiante con una buena autoestima y capacidad resilientes, podrá superar estos factores en su mayoría.

Con relación a los factores protectores, definidos por Patterson (1988), como se citó en Campos y Peris (2011), como "características, rasgos, habilidades, competencias,

medios, tanto de los individuos de una familia como unidad y de su comunidad. Los recursos pueden ser infinitos, desde aspectos tangibles como dinero, por ejemplo, hasta intangibles, como la autoestima" (p.117). Agrega que "reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando se involucran en ellas, estos factores cumplen una función beneficiosa o de protección en el estado de salud del individuo" (p.117). Los factores protectores pueden convertir conductas de riesgo en positivas, es decir si por ejemplo un estudiante tiene alta probabilidad de abandonar los estudios, la familia como factor protector podría intervenir, disminuyendo la decisión del joven de desertar del sistema educativo.

Las siguientes expresiones de sentido, dan cuenta de los factores protectores de los estudiantes en formación. *tengo la gran bendición de contar con una familia estable EST1. algo muy importante ha sido el apoyo de mi familia y de mis amigos EST1. tener con quién hablar, sentirme entendido y saber que no estoy solo EST1.* Como se puede notar, la familia es un factor protector que disminuye la posibilidad de existencia de riesgos negativos. Cabe resaltar que, lamentablemente en los análisis predominaron en cantidades los factores de riesgo, siendo que los factores protectores solo emergieron en tres oportunidades, lo que puede ser un aspecto al que hay que ponerle atención. Significa esto que, los maestros en formación, gozan de muy pocos recursos que los puedan ayudar a salir victoriosos de los retos que enfrentan.

Desarrollo de competencias emocionales

Cuando se habla de las competencias del docente, se hace referencia a los conocimientos que este pone en práctica en el ámbito de su trabajo que indudablemente es el escolar, en este sentido, el docente debe evidenciar conocimientos de su área de estudios y ponerlos en práctica a través de diferentes estrategias activas. Estas son las cognitivas, por supuesto fundamentales, pero solas no hacen ningún efecto positivo en los alumnos si el docente no tiene habilidades emocionales para el manejo de las diferentes situaciones que se presentan en un aula de clases, además de los retos de su vida personal. Es así como cobran gran importancia las competencias emocionales del docente.

Las competencias emocionales son definidas por Rivera (2025) como “la habilidad de las personas para identificar y manejar sus propias emociones, así como para comprender y relacionarse de manera efectiva con los demás” (p.3). Los hallazgos del presente estudio develan que los estudiantes docentes en formación son capaces de identificar sus sentimientos y emociones tal y como las siguientes expresiones lo evidencian. *Ante esto me dio frustración y tristeza creyendo que no podría lograrlo, EST4. Mi última emoción intensa fue frustración, estaba cansado, con muchos problemas personales, familiares EST1.Viví una emoción intensa de enojo, donde me expresé hacia mis compañeros que no apoyaron en este proceso de una manera muy autoritaria. EST4. me desestabiliza emocionalmente, me baja el ánimo y creo que no puedo seguir EST4.*

Es importante destacar que, particularmente en los docentes en formación es fundamental la identificación, manejo y expresión de emociones, tal y como lo señala Acosta (2023) “Las competencias emocionales de los profesores son esenciales para la creación de un entorno de apoyo, que fomente las habilidades emocionales de los alumnos y los prepare para una vida emocionalmente equilibrada y exitosa” (p.3). En efecto, el manejo adecuado de las emocionales va a beneficiar el ambiente escolar y la relación con los estudiantes. Las siguientes son expresiones de los informantes que sustentan que, aunque no es fácil, poseen manejo de emociones. *Nos está afectando la falta de control de las emociones. EST4. Que a veces es necesario parar, respirar y regalarme un momento para mí. Que no tengo que hacerlo todo de una vez, puedo ir paso a paso EST4. Que escucharme y hablar conmigo mismo me ayuda a calmarme y organizar mis ideas. EST1.*

Con relación a la expresión de las emociones en los docentes en formación, se destaca que, los jóvenes deben primero identificar para posteriormente poder expresar sus emociones, ya que, si no saben lo que sienten, no podrán expresarlo. Es conocido que las personas deben expresar lo que se sienten porque las emociones no expresadas pueden ocasionar problemas de salud. A continuación, algunas evidencias. *Tenía ganas de llorar, de salir corriendo, de dañar todo lo que había hecho, de gritar EST1. Hablé con él y le expresé lo que sentía EST4.* Si los jóvenes en estos casos hubiesen reprimido sus

emociones, seguramente las situaciones problemáticas que afrontaban hubieran crecido hasta ellos literalmente estallar tal vez con otra persona inocente de la situación.

Factores asociados a la salud mental y emocional del docente en formación

La salud mental es la cara visible de un docente, pues es imposible ocultar cuando algún profesor tiene problemas de salud mental. Este aspecto es tan importante que en Colombia y muchos países, un requisito para ejercer la docencia es la entrega de un certificado de salud mental vigente. La salud mental se deja ver en las interacciones diarias y en el ámbito académico. Según la OMS (2022), la salud mental no significa ausencia de trastornos mentales, sino que es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida. En el ámbito escolar, es frecuente que se presenten conflictos entre algunos estudiantes de acuerdo a las características de sus edades. Pues, si un docente carece de una buena salud mental no será capaz de solventar estos conflictos manteniendo la calma.

La salud mental es parte fundamental de la salud y el bienestar que sustenta las capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en que se vive. La salud mental es, además, un derecho humano fundamental y un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico. Se resalta entonces la importancia de la salud mental, ya que un docente con buena salud mental es capaz de enfrentar cualquier desafío, manejar el estrés y relacionarse de manera efectiva con su entorno y con los demás, un docente tranquilo y calmado, con seguridad logrará transmitir a sus estudiantes ese estado de ánimo.

La salud mental está relacionada con la vida cotidiana de todas las personas, refiriéndose a la forma en que cada individuo interactúa con las diversas actividades equilibrando su día a día laboral con el personal. Existen factores asociados que pueden influir en una mayor tranquilidad o no para la salud mental de los docentes. Tal es el caso de los factores sociales que emergieron como negativos. *A veces los padres hasta te llaman fines de semana o en las noches, creen que no tienes otra vida solo para ellos*

EST3. En este caso, lo social se puede convertir en una carga para el docente si no es respetada su vida privada. Otra evidencia vinculada con lo social emerge con un informante que considera que no tiene buenas relaciones sociales con sus compañeros, lo que también puede afectar su desenvolvimiento. *La última vez que me sentí enojado lo único que recibí (y lo que siempre recibo) es indiferencias por parte de mis compañeros de grupo. EST5.*

Los factores económicos también pueden influir notablemente en una buena salud mental de los docentes en formación. Si el docente tiene problemas económicos, esto indudablemente bloquea su concentración para su ejercicio docente ya que está pendiente de buscar soluciones para solventar y cubrir las necesidades. Las siguientes evidencias lo demuestran. *Ya que lo que gano es muy poco y no me alcanza. EST1. La mayoría de nosotros carecemos de muchos recursos económicos, lo cual nos genera preocupaciones EST3. Estoy pasando una dificultad económica en mi hogar lo que me genera ansiedad y estrés por la falta de tener dinero para comprar lo que necesitamos en casa, EST3.*

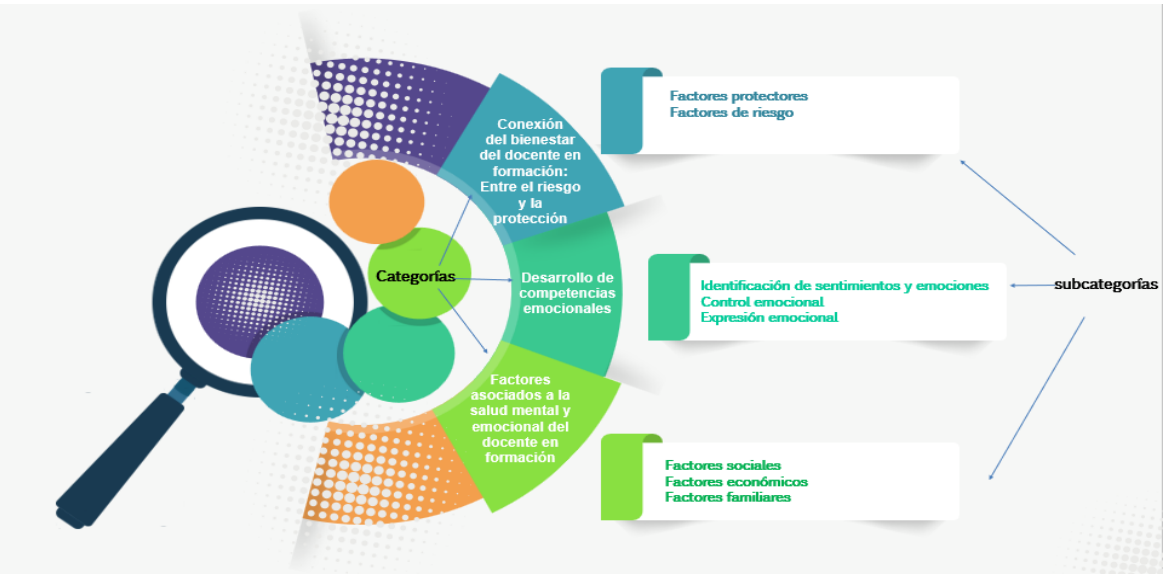
Con relación al factor familia, el apoyo familiar es crucial para una buena salud mental. Díaz et al. (2020) se refiere a la familia como un "grupo de personas que conforman un hogar, donde no necesariamente todos se encuentran unidos por lazos consanguíneos, pero sí de afecto y amor. En el seno de la familia se cultivan los primeros valores éticos que servirán como cimientos" (p.5). En efecto, se destaca que la familia es básicamente el lugar donde el docente en formación convive e interactúa diariamente sean sus padres o cualquier otro familiar de consanguinidad o no.

Si un joven docente en preparación no se siente apoyado o siente que no puede dedicarle a su familia, esto probablemente le afectará. *Últimamente me he ausentado un poco de mi familia EST4.* En este caso, la presión del estudiante docente por no fallar y atender a su familia le puede afectar. *Se evidencia falta de acompañamiento familiar, lo cual limita el adecuado funcionamiento de la red de apoyo primaria del estudiante. ORI.* Esta última evidencia tiene gran peso ya que la manifestó el orientador durante la entrevista, quien señala que observa la falta de acompañamiento familiar en algunos

estudiantes y como esto les afecta. Se destaca que la Figura x presenta las categorías y subcategorías finales.

Figura 1

Categorías y subcategorías finales



Nota. Figura elaborada por la autora del estudio.

MOMENTO V

CONSOLIDACIÓN HACIA EL MODELO TEÓRICO

Este momento constituye la consolidación del modelo teórico emergente, entendido como el aporte sustantivo de esta investigación doctoral. Siguiendo la perspectiva de Charmaz (2006), la teoría se construye mediante la interpretación sistémica de los datos, permitiendo que las categorías identificadas generen nuevas explicaciones o refinen las preexistentes.

Bajo este rigor metodológico, el análisis ejecutado en el Momento IV cristalizó en la construcción de un modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Meta, Colombia, cumpliéndose así con el propósito general de este estudio. Este modelo se concibe como un engranaje sustantivo que ofrece soluciones pertinentes al contexto territorial estudiado. Buscando proyectarse como un referente científico y práctico para el campo de la formación docente y la salud emocional en el ámbito educativo. Este engranaje real se describe a continuación en el modelo emergente.

Modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las escuelas normales superiores del departamento del Meta, Colombia

Considerando la postura de Arias (2017) donde plantea que:

> Un modelo es una representación de la realidad. En algunos casos, suele ocurrir que las teorías no sean lo suficientemente explícitas y comprensibles, por lo que un modelo puede

> constituir una imagen más fácilmente perceptible para aprehender la realidad de lo abstracto a lo concreto (párr. 1).

En este sentido, el modelo teórico se presenta como un sistema de engranajes que conecta las partes con el todo de manera sólida y coherente. Los argumentos se proyectan en reflexiones constantes sobre la formación de los estudiantes como maestros normalistas que les permita bienestar integral. Esto implica entender que este no es solo un estado individual, sino el resultado de una interacción dinámica entre las capacidades personales del estudiante de pedagogía y las demandas de su entorno.

Propósito del modelo teórico

Promover el fortalecimiento integral de la salud mental y emocional de los maestros en formación en las Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento del Meta, Colombia, mediante la implementación de un modelo teórico que fomente el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resiliencia y el bienestar, asegurando así una formación docente de calidad que responda a las necesidades del entorno educativo rural y contribuya a la construcción de comunidades más saludables y equitativas. El propósito planteado puede lograr concretarse si se fundamenta en las categorías emergentes como producto de esta tesis doctoral.

Conexión del bienestar del docente en formación: Entre el riesgo y la protección

El estudiante en la etapa de formación inicial como fututo maestro normalista, requiere de atención, apoyo y acompañamiento para obtener un bienestar integral que le permita salud emocional, la autoeficacia y la capacidad de resiliencia frente a los desafíos a los que se enfrenta en ese proceso académico. Al respecto, se destaca que un docente en formación, emocionalmente sostenido es la base de una educación de calidad.

En consonancia con lo antes mencionado, y desde el punto de vista de lo que fue emergiendo de las voces de los informantes y la opinión de la investigadora de este estudio, el bienestar emocional del maestro normalista, implica la capacidad de regular

emociones, manejar el estrés, mantener motivación intrínseca y sostener relaciones saludables con su familia, compañeros y comunidades educativas, por lo que es crucial recibir una atención que le brinde aspectos que le sumen protección y le resten riesgos que le generen consecuencias en su proceso formativo.

En palabras Geraci et al. (2023), los docentes que inician su formación si están emocionalmente sostenidos, generan entornos de aprendizaje seguros, estimulantes y respetuosos; favorecen su participación activa y la gestión positiva que les oriente y comprometa al desempeño eficiente en su práctica pedagógica. Es significativo mencionar que en toda formación se presentan factores de riesgos y protectores que aumentan la probabilidad de experimentar situaciones de salud mental o proceso emocionales que no puedan gestionar.

En este propósito, los factores de riesgo se perciben como desafíos y amenazas presentes en la formación del maestro normalista. Sin embargo, estos pueden ser revertidos mediante la implementación de medidas preventivas, lo que permitirá evitar afectaciones que obstaculicen la prosecución de sus estudios. En atención a esto, es fundamental adoptar estrategias que apoyen al estudiante en su desarrollo personal y académico, promoviendo un entorno propicio para su bienestar y éxito formativo.

Efectivamente, al recibir apoyo y acompañamiento en su proceso educativo, el estudiante normalista se sentirá más comprometido y motivado para cumplir con las responsabilidades que exige el programa, sin percibirlas como imposiciones. Al sentirse asesorado y respaldado en la superación de miedos y frustraciones, desarrollará competencias emocionales que lo prepararán para gestionar y manejar situaciones cotidianas en su entorno.

Por otro lado, los factores protectores presentes durante la formación de los estudiantes como maestros normalistas, se consideran recursos que les proporcionarán herramientas orientadas a la protección, mitigando así el impacto de los posibles riesgos que puedan enfrentar. Estos factores están destinados a fortalecer tanto su desarrollo personal como profesional.

En este sentido, es fundamental destacar que el logro de estos factores se evidenciará en la capacidad del estudiante para reconocer y gestionar sus propias emociones y las de los demás, lo cual es un aspecto clave de protección. Otros factores relevantes incluyen el establecimiento de un trabajo colaborativo con sus pares y la creación de relaciones positivas con sus docentes asesores. El compromiso adquirido y la ilusión por la labor docente actúan como mediadores contra el agotamiento. Además, un entorno de práctica que fomente la aceptación, la participación y el pensamiento crítico brinda seguridad y motivación para seguir el camino proyectado hacia su formación como maestro normalista.

Estas posturas emergentes llevan a adoptar un enfoque formativo más integral que permita la adecuada formación de los adultos. En este sentido, la Organisation for Economic Co-operation and Development (2021) replantea las competencias para el siglo XXI de la siguiente manera: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional. Por lo tanto, este componente formativo debe ser incorporado de manera formal en la institución educativa, ya que, en los entornos académicos de cualquier nivel, los estudiantes enfrentan diversas necesidades para afrontar las vicisitudes que se les pueden presentar. En complemento a lo antes expresado, Bisquerra (2005) reconoce que “la puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado” (p.100) y agrega que, en contextos educativos, la educación emocional está ausente en los programas de formación de docentes.

En atención a los planteamientos expuestos, la autora de este estudio considera indispensable que las ENS se enfoquen en la consolidación de la salud mental y la gestión emocional de los maestros en formación. Es fundamental prestar especial atención a las carencias y necesidades de los estudiantes normalistas para contribuir a su desarrollo como seres humanos integrales; en otras palabras, educar es preparar para la vida. Esta atención repercute en el futuro maestro, quien debe proyectar su labor docente reconociendo la importancia de incorporar la educación emocional en su práctica pedagógica, lo que a su vez contribuirá a la formación integral de sus propios estudiantes.

Ciertamente, la conexión entre el riesgo y la protección no es estática, ya que implica que un docente en formación alcance un bienestar integral. Esto se logra cuando los factores protectores, especialmente el desarrollo de competencias emocionales y el apoyo institucional, superan las demandas de riesgo. De esta manera, se potencia al futuro docente con las herramientas necesarias para transitar por su formación sin que ello afecte su salud mental y emocional.

Desarrollo de competencias emocionales

Ante la premisa de que la dinámica de la vida actual del ser humano está marcada por cambios y transformaciones significativas en áreas como la política, la economía, la educación y la tecnología, es evidente que estas transformaciones han afectado a las personas en múltiples dimensiones. Esto implica que los contextos académicos, laborales, profesionales, familiares y sociales en los que interactúan cotidianamente también se ven influenciados, lo cual es particularmente notable en los estudiantes de las escuelas de formación normal superior.

Efectivamente, el desarrollo de competencias emocionales es fundamental en la formación integral de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, ya que se preparan para ser maestros. Estas competencias no solo favorecen el bienestar personal, sino que también tienen un impacto positivo en el entorno educativo. La investigadora de este estudio señala que, una vez que el estudiante egresa de la escuela, se enfrentará a diversos retos, tales como: demostrar eficacia en el desempeño y desarrollo de la práctica educativa, cumplir con las funciones inherentes a su labor, asumir una carga laboral que puede resultar excesiva, manejar procesos administrativos complejos, innovar mediante la introducción de nuevas tecnologías de comunicación e información, y adaptarse a los cambios en las actividades diarias y en las transformaciones curriculares que exigen su participación continua.

Debido a la naturaleza y características propias de la profesión docente, esta conlleva que los educadores estén constantemente sometidos a situaciones de apremio, lo que genera consecuencias en el ámbito individual, académico y familiar. No todos los

docentes cuentan con los recursos personales necesarios y, en su mayoría, no están preparados para afrontar estas circunstancias. Por lo tanto, la docencia debe ser considerada como una profesión de riesgo en términos de salud fisiológica, psicológica y emocional.

Partiendo de lo antes mencionado, al identificar sentimientos y emociones se connota un primer paso hacia la regulación emocional. Esta competencia requiere que los futuros docentes reconozcan sus propias emociones, así como las de los demás. Es esencial que los estudiantes identifiquen la emoción que sienten en diferentes situaciones, al fomentar esta competencia, se les brinda herramientas para reflexionar sobre sus estados emocionales, lo que les ayuda a tomar decisiones más informadas y a responder de manera adecuada a las dinámicas de su contexto de acción.

Con respeto a la gestión en el control emocional, es crucial para los maestros en formación, ya que les permite mantener la calma y la claridad en situaciones de estrés o conflicto. Aprender a controlar las emociones implica desarrollar estrategias que ayuden a los estudiantes a enfrentar desafíos sin dejarse llevar por impulsos o reacciones desmedidas. Al cultivar esta habilidad, los futuros docentes no solo mejoran su bienestar personal, sino que también crean un ambiente de aprendizaje más estable y seguro para su labor educativa cuando la desempeñe con sus estudiantes.

De los planteamientos señalados, se concreta la expresión emocional, que implica comunicar de manera efectiva los sentimientos y emociones. Esta competencia es esencial para instaurar relaciones interpersonales saludables y construir un clima de confianza en el contexto de interacción. Los futuros maestros deben aprender a expresar sus emociones de manera apropiada, lo que incluye saber comunicarse, modelar conductas y fomentar un ambiente donde se valore la expresión emocional como una cultura escolar más abierta y empática.

Desde la postura y experiencia de la investigadora, el desarrollo de competencias emocionales beneficia al docente en su vida personal y profesional, además de enriquecen el proceso educativo, promoviendo un entorno de aprendizaje más positivo y

efectivo. Al integrar estas competencias en la formación docente, se prepara a los futuros maestros para enfrentar los desafíos del aula con mayor resiliencia y empatía, contribuyendo así a su bienestar integral y al de sus estudiantes.

Factores asociados a la salud mental y emocional del docente en formación

Es fundamental promover el bienestar integral en la formación de los maestros en las escuelas normales superiores del departamento de Meta en Colombia, y extender esta iniciativa a otros contextos del país. En este sentido, es importante destacar que el bienestar emocional y mental es un factor clave en el proceso formativo. La formación docente no debe limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos pedagógicos y didácticos, sino que también debe enfocarse en el desarrollo integral de los prominentes educadores que egresan. En este ámbito es relevante demarcar los diversos factores que impactan efectivamente en la salud mental y emocional de los maestros en formación. Entre los cuales se pueden mencionar los factores sociales, económicos y familiares, que representan un rol indispensable en el bienestar de los futuros maestros.

Con respecto a los factores sociales, estos son determinantes en la construcción de una red de apoyo que favorezca la salud mental y emocional de los maestros en formación. La interacción con compañeros y profesionales del ámbito educativo crea un entorno colaborativo donde se comparten experiencias, estrategias y recursos. Esta comunidad como red de aprendizaje no solo fomenta un sentido de pertenencia, sino que también proporciona un espacio seguro para expresar inquietudes y desafíos. Los estudiantes del programa deben vincularse con las promociones organizadas por la comunidad educativa, las cuales les permitirán enriquecer su formación.

En este marco se inscriben los factores económicos, los cuales representan un papel significativo en la salud mental y emocional de los maestros de la normal superior, pues si su entorno mejora económicamente, brindará a los estudiantes concentración en su formación sin la presión constante de preocupaciones financieras. Adicionalmente, si se ofrecieran becas, ayudas económicas y programas de apoyo financiero, se beneficiarían con herramientas valiosas que les hiciera sentirse más seguros en este

aspecto, pueden aliviar el estrés económico, y se dediquen con más energía a su crecimiento personal, académico y profesional, promoviendo así su salud mental.

Uno de los factores principales que aporta a la formación académica de los maestros de la normal, es el apoyo familiar como un pilar básico. Un ambiente familiar comprensivo y responsable puede marcar la diferencia en la experiencia de los estudiantes en su proceso formativo. La comunicación abierta y el entendimiento de las demandas y desafíos de la formación docente contribuyen a la creación de un espacio emocional seguro, armonioso y motivador. Todo ello siempre y cuando la familia esté siempre presente estrechando lazos con el estudiante. Esta conexión mejora la salud emocional de los futuros maestros y les brinda una red de apoyo esencial para enfrentar los retos de su carrera.

Los aspectos emergentes presentados permitieron reflexionar a la autora de esta tesis doctoral, sobre la salud mental del maestro en formación del departamento de Meta, pero también en el acompañamiento y apoyo que deben proporcionarle los docentes asesores de las practicas pedagógicas como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje a estos estudiantes normalistas, con el fin de que sean capaces de gestionar su mundo interno. Asimismo, este modelo presenta grandes aportes, beneficiarios y establece proyecciones a corto, mediano y largo plazo ante los entes locales, regionales y nacionales con la finalidad de socializar

Aportes del modelo teórico

Los aportes que se presentan requieren comprensión y aplicación que ofrecen alternativas viables de soluciones a la realidad descrita en cuatro niveles:

Desplaza la visión de la salud mental como algo privado o clínico y la posiciona como una competencia profesional pedagógica que lleva al docente hacia un bienestar emocional e integral. Entiende que un docente que no se regula, no puede enseñar a regular.

Ofrece una estructura clara para que las Escuelas Normal Superior del Meta, dejen de evaluar solo la planificación de clases y comiencen a acompañar monitoreando el estado emocional de sus estudiantes, permitiendo una detección temprana de deserción o crisis.

Reconoce las particularidades del Departamento del Meta (ruralidad, retos del posconflicto y brechas económicas), permitiendo que el modelo sea pertinente para la realidad de un normalista en su contexto y otros similares de la ruralidad.

Prioriza de manera valiosas humanización de la práctica pedagógica, donde el bienestar es el motor de la calidad educativa.

Busca integrar la educación emocional en el currículo de formación. El modelo propone que aprender a ser es tan importante como aprender a enseñar, equilibrando la técnica con la salud mental.

Visibiliza las condiciones de vida de los normalistas en el Meta (ruralidad, posconflicto y economía), forzando a las instituciones a mirar al estudiante como un ser humano integral antes que como un practicante.

Beneficiarios del modelo teórico

Entre los beneficiarios del modelo teórico se encuentran:

Los estudiantes de las Escuelas Normales Superior en el Programa de Formación Complementaria, futuros maestros normalistas. Los cuales obtendrán herramientas que les permitirán el desarrollo de competencia emocionales para fortalecer su salud mental y bienestar integral, y un entorno de práctica más humano y menos punitivo, reduciendo su estrés y otros factores de riesgos que representen amenazas en su proceso académico y que les ofrezca la culminación de su carrera en los tiempos establecidos como meta a cumplir.

Los docentes asesores de las prácticas pedagógicas, tanto en instituciones urbanas como rurales, que han experimentado de cerca la realidad que enfrentan los estudiantes. Su papel debe ir más allá de ser meros calificadores; deben convertirse en mentores que acompañen a los futuros educadores en su proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo así el bienestar integral de los maestros en formación.

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) pueden mejorar sus tasas de retención estudiantil al implementar prácticas centradas en el ser humano y en el desarrollo de competencias emocionales para el bienestar integral. Esto no solo fortalece la calidad de su Programa de Formación Complementaria (PFC), sino que también genera oportunidades para que otros estudiantes califiquen e ingresen a la formación como futuros maestros normalistas.

Los estudiantes de educación inicial (prescolar) y educación básica primaria (Beneficio indirecto), ya que los estudiantes como futuros maestros, obtengan una salud mental y emocional para su desarrollo personal y profesional, se contará con un maestro sano emocionalmente, que contribuirá a instaurar un clima de aula positivo, lo que mejorará el aprendizaje de los niños y niñas en el departamento del Meta.

La Secretaría de Educación Departamental, la cual obtendrá una base científica para diseñar políticas públicas de salud mental docente ajustadas a la realidad del departamento del Meta.

Proyecciones del modelo teórico (Hacia dónde va)

Las proyecciones definen el impacto a mediano y largo plazo de lo que se espera lograr con el modelo teórico emergente, así como las posibles vías de divulgación hacia los entes rectores a nivel local, municipal, regional y nacional. Seguidamente se presentan:

Formar docentes resilientes desde la base disminuye futuras licencias médicas por estrés.

El Meta podría convertirse en pionero nacional en escuelas emocionalmente seguras.

Institucionalización del Bienestar del docente de las Escuelas Normales Superiores del Meta en el Plan Educativo Institucional (PEI).

Fortalecer los factores protectores, se proyecta una disminución en el abandono de la carrera por parte de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC).

Promoción del efecto cascada en la educación inicial (preescolar) y básica primaria

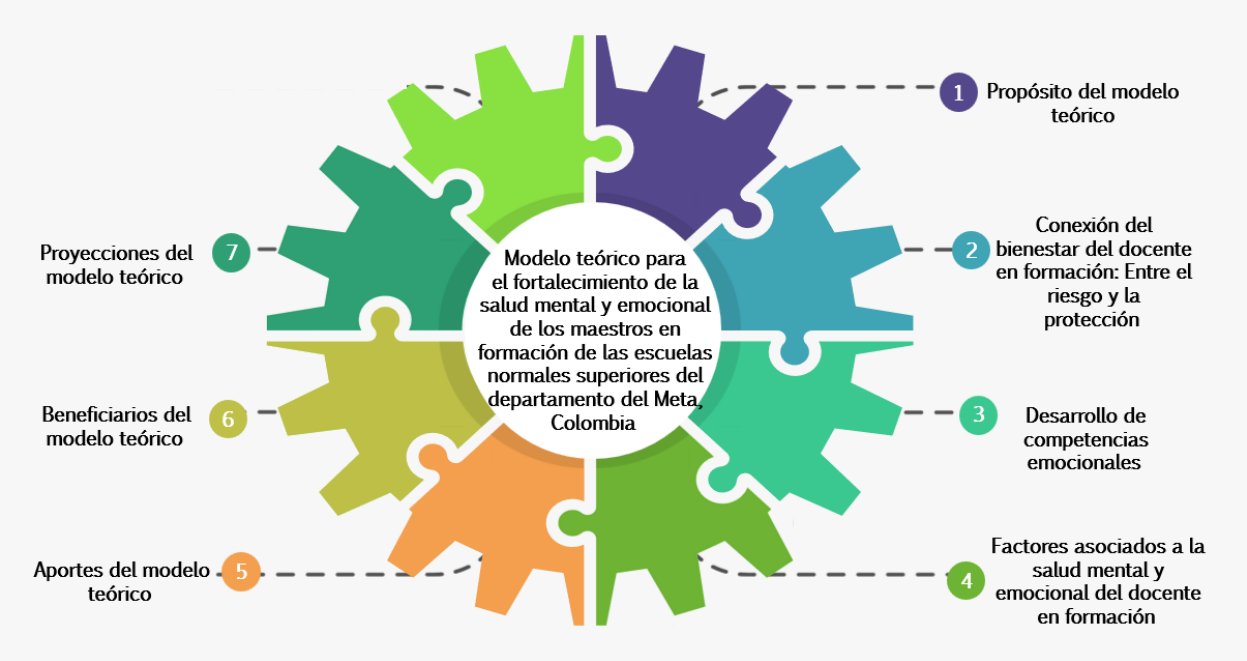
Integración y uso de tecnologías para prevenir procesos en zona de riesgo de situaciones manifestadas por los estudiantes, es decir emisión de alerta para intervenir con apoyo.

Finalmente, se precisa la divulgación y socialización de este modelo ante las siguientes instancias: Secretaría de educación del Departamento del Meta, Escuelas Normales Superiores Salesianas Hijas de María Auxiliadora, Secretaria de educación Municipal, Diosesis de Granada en Colombia, y la Red Colombiana de semilleros de Investigación RedCOLSI.

A modo de cierre reflexivo, es esencial destacar que el bienestar emocional de un docente en formación requiere apoyo y acompañamiento constante para prevenir situaciones que puedan debilitar su salud mental y emocional, evitando así consecuencias inesperadas. Es momento de integrar políticas, prácticas y culturas escolares que reconozcan, sostengan y valoren a quienes, con vocación y esfuerzo, sostienen la educación día a día. Se debe proyectar visiones de futuro que se dirijan hacia la calidad en la academia. Consecutivamente, se ilustra en una estructura el diagrama del modelo teórico emergente en la Figura 2.

Figura 2

Diagrama del modelo teórico



Nota. Figura elaborada por la autora del estudio

Socialización de los hallazgos

El proceso de validación de la investigación bajo un paradigma interpretativo, desde los planteamientos de Rojas de Escalona (2010) significa que se conduce hacia hallazgos creíbles y "… demostrar la credibilidad de los encuentros sometiéndolos a la aprobación de quienes construyeron las realidades" (p. 165). Por lo que el criterio de rigor y calidad de credibilidad (Validez interna) "Se refiere a cómo los resultados son verdaderos para aquellas personas estudiadas y para otras que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado" (Corral, 2014, p. 27), más que en la corroboración o refutación de conjeturas fijadas a priori por el investigador. Se alcanza este tipo de validez, cuando el investigador vuelve a los informantes para ratificar y confirmar que los hallazgos se corresponden con los datos o aspectos interpretados según su el punto de vista del informante.

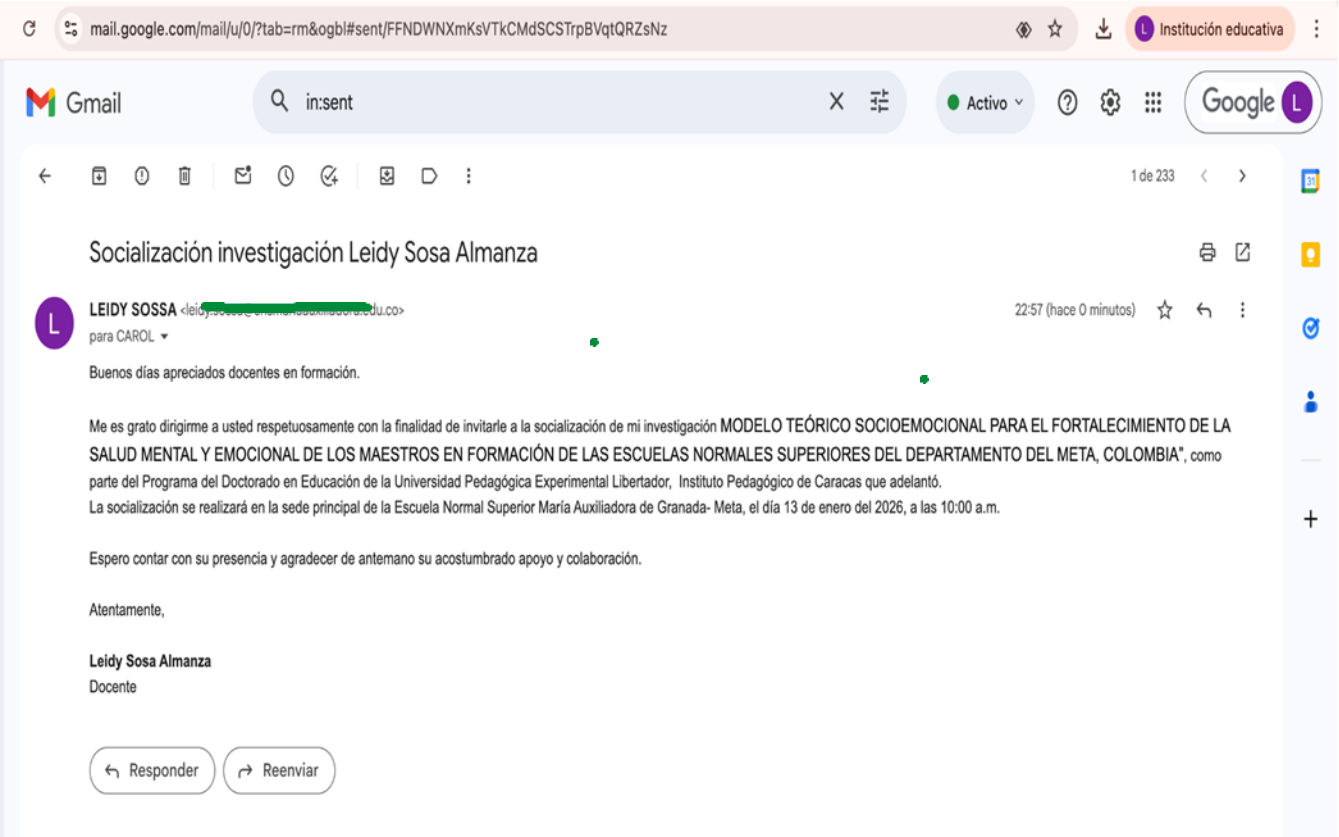
Al respecto, Castillo y Vásquez (2003), indican que los hallazgos realizados en una investigación son creíbles (tienen validez interna) cuando los propios informantes y los lectores pueden reconocer su experiencia en ellos. Se ha comprobado que la mayoría de los informantes, son capaces de corregir los errores de interpretación realizadas por el investigador sobre hechos, eventos o situaciones esto, permite clarificar las interpretaciones dadas por el investigador.

En atención a lo expuesto, se procedió al proceso de socialización de los hallazgos, una fase que, desde la perspectiva de la autora, resulta fundamental para compartir, discutir y validar los hallazgos con los participantes y otros actores interesados. Este ejercicio buscó generar un diálogo reflexivo que devolviera el conocimiento a sus protagonistas, garantizando que los significados interpretados guardaran coherencia con su realidad vivida. Asimismo, se orientó a proponer alternativas viables para la transformación de las realidades sociales y el fortalecimiento del modelo teórico emergente.

Bajo este enfoque, al socializar los hallazgos con los informantes clave, estos validaron la fidelidad del discurso, confirmando que la información presentada en los análisis correspondía fielmente a sus testimonios. Los participantes manifestaron que el producto final, consolidado en un modelo teórico, constituye un recurso valioso para fortalecer su formación personal y su futuro desempeño profesional. En consecuencia, los informantes precisaron que estos descubrimientos permitirán a los docentes alcanzar una comprensión más profunda sobre las diversas situaciones que atraviesa el estudiantado. Esto facilitará procesos de acompañamiento e intervenciones pedagógicas más personalizadas y humanas. En este marco, se organizó un encuentro de validación del producto final, para lo cual se remitió una invitación formal vía correo electrónico a los colaboradores del estudio, la cual se detalla a continuación en la Figura 3.

Figura 3

Invitación al encuentro de socialización de la tesis doctoral



Nota. Figura elaborada por la autora del estudio

En coherencia con lo expuesto, se dio inicio a la sesión de socialización donde la autora detalló el proceso de sistematización de los hallazgos y presentó formalmente el modelo teórico emergente. Este acto dio lugar a un intercambio dialógico en el cual se plantearon interrogantes reflexivas orientadas a la validación del producto, tales como: ¿Qué percepción tienen sobre el modelo teórico?, ¿logran identificar en él sus propias vivencias y expresiones?, ¿consideran que la estructura está completa? o ¿qué elementos sugerirían adicionar?

Al finalizar la disertación, los participantes manifestaron unánimemente su gratitud por los aportes derivados del estudio, proyectando la utilidad del modelo teórico para futuros docentes en formación y para quienes cursan programas similares. Asimismo,

los informantes expresaron un alto nivel de satisfacción y conformidad con la capacidad interpretativa de la investigadora, validando que el análisis desarrollado capturó fielmente la esencia de sus experiencias y sentires.

A continuación, se presentan las fotos evidencias del proceso de socialización para dar fe de su validación y aprobación por parte de ellos informantes claves.

Figura 4

Evidencia fotográfica de la socialización







Nota. Evidencias de la socialización

MOMENTO VI

CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN

Conclusiones

Al finalizar este estudio se llega a las siguientes conclusiones vinculadas a los propósitos específicos:

Describir las experiencias socioemocionales de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia, identificando los factores que influyen en su salud mental y emocional.

Los maestros en formación pueden identificar, expresar y manejar sus emociones, lo que les facilita su desenvolvimiento como docentes.

Reconocen que sus emociones influyen directamente en su desempeño docente.

Los factores que influyen en su salud mental y emocional están principalmente asociados a lo económico, familiar y lo social.

El exceso de responsabilidades académicas y laborales les ocasiona angustia y estrés, reconociendo que la sobrecarga de actividades les afecta en la salud mental.

La carga académica y profesional los lleva al agotamiento físico y mental y las propias exigencias para salir exitosos de sus metas.

Interpretar las percepciones de los maestros en formación sobre los retos y oportunidades que enfrentan en el desarrollo de su bienestar socioemocional dentro de su contexto educativo y formativo.

Las oportunidades se direccionan al apoyo familiar y de amigos en la mayoría de los casos.

Su deseo por superarse y aprender se convierte en otra oportunidad para los maestros en formación.

Los retos están dirigidos a superar el estrés y las preocupaciones, así como a organizarse tener un mejor manejo del tiempo para lograr el cumplimiento de todas las actividades.

Otro reto está asociado a superar la carga económica y adquisición de recursos e insumos dado que sus ingresos no son suficientes para cubrir en su totalidad sus necesidades.

Develar las dinámicas, significados y relaciones subyacentes en la construcción de la salud mental y emocional de los maestros en formación, a partir del análisis de sus narrativas y experiencias.

La construcción de la salud mental de los maestros en formación se evidencia cuando ellos pueden realizar las actividades cotidianas sin mayor problema, y son capaces de afrontar las tensiones normales de la cotidianeidad sin sufrir tensiones ni estrés de mayor intensidad.

Recomendaciones

Dirigidas a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora:

Propiciar más actividades de recreación y esparcimiento dentro del programa.

Fomentar actividades de autocuidado y salud mental.

Invitar a los maestros en formación a talleres regulares de manejo emocional y espacios de diálogo sobre salud mental.

Permitir a los estudiantes que se vayan a sus casas a aprovechar el tiempo cuando un profesor no pueda dar clases, pues dejarlos en las instalaciones solo por cubrir un espacio de horario les afecta el tiempo.

Brindar técnicas para manejo del estrés, organización y tiempo para equilibrar la vida personal, académica y laboral.

Ofrecer servicio de psicología y fortalecer el servicio de orientación existente.

Promover talleres diversos, además de actividades lúdicas y deportivas que permitan a los estudiantes desconectarse de la rutina y tener una motivación adicional.

Dirigidas a los estudiantes docentes en formación:

Realizar ejercicios de relajación y descaso algunos minutos durante el día.

Diseñar horarios que les permitan organizar las actividades dejando diariamente unos minutos de descanso, así como uno o medio día semanal.

Solicitar ayuda psicológica si lo consideran necesario debido a la alta carga de responsabilidades que les corresponde asumir.

REFERENCIAS

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

Alvarado, J (14 de agosto 2024). *¿Cuáles son los cambios emocionales en la adolescencia más importantes?* Divergentes. http//:www.métodosdivergentes.com

Álvarez-Hevia, J. L. (2018). *La educación emocional: ¿un nuevo campo de conocimiento o un nuevo campo de poder? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 59-73.

Amar, J. y Llanos, R. (2003). *Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud.* Psicología desde el Caribe (11), 107-121.

Ángel, J. D. (2022). *El suicidio en adolescentes: una problemática de salud pública en Colombia* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Católica]. Repositorio Unicatólica. http://hdl.handle.net/20.500.12237/2409

Arias, F. (2017). *Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico.* Revista Actividad Física y Ciencias Año 2018, vol. 10, Nº 2.

Baraldi, C. M. (2019). *Edgar Morin y el pensamiento complejo: Aportes para una pedagogía de la incertidumbre*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Barrantes Echavarría, R. (2002). *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo.* San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)

Bateca, A. (2024). *Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de educación básica primaria de Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Beltman, S., Mansfield, C. y Price, A. (2011). *Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience*. *Educational Research Review, 6*(3), 185-207.

Benavides, Rincón, J. P. (2024). *Pedagogía para la paz y formación ciudadana: Un reto para la educación contemporánea*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Berger, C. (2014). *Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3). https://www.fundacioncap.cl/wp-%20content/uploads/2020/08/Aprendizaje_socioemocional.pdf

Bericat, E. (2018). *Excluidos de la felicidad: la estratificación social del bienestar emocional en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1692-715X202400030025500006&lng=en

Bernal, G. (2022). *Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural* (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador)

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa.* Universidad de Barcelona. 21(1), 7–43.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2011*). La educación emocional en la práctica.* Horsori.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Bocanegra Collazos, R., Gutiérrez Tirado, R. A., Gómez Arce, R. M., Nolasco Carbajal, E., Pongo Mendo, E. G., & Quispe de la Torre, D. (2023). *Clima escolar, inteligencia emocional y psicología educativa en los espacios de aprendizaje*. Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernalete Lugo. https://hcommons.org/deposits/item/hc:59427

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5ta ed., pp. 993-1028). Nueva York, EE. UU

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles* (Traducción de B. López). Barcelona, España: Gedisa. (Obra original publicada en 1986). https://www.terciario.ememoa.edu.ar/biblioteca/Psico%202C%20bruner-jerome-realidad-mental-y-mundos-posibles-.pdf

Campos y Peris (2011). *Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada.* Asunción (Paraguay) 8 (1):114-133, 2011. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v8n1/a12.pdf

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Revista Colombia Médica, 34 (3). ISSN 1657-9534. https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/269*

Charmaz, K. (2006). *Construcción de la teoría fundamentada: una guía práctica para el análisis cualitativo.* Sage Publications, Londres.

Clarke, V., & Braun, V. (2018). *Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 107–110.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Métodos de investigación en educación* (8.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: E*ffective social and emotional learning programs. Chicago, IL: Autor.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL Breakthroughs: 2020 Case Study*. casel.org

Condor-Vela, S., & Shuguli-Zambrano, C. (2024). *Inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio comparativo. Puriq*, 6(2024), e598. https://doi.org/10.37073/puriq.6.598

Congreso de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se establecen medidas para promover la salud mental y prevenir el consumo de sustancias psicoactivas en los entornos escolares*. Diario Oficial No. 52.827.

Constitución Política de Colombia. (1991). Art. 27. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. Qualitative Sociology*, 13, 3–21.

Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (4.ª ed.). Editorial Morata.

Darwin, C. (1872/1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (Trad. de J. J. Cueto). Madrid, España: Alianza Editorial.

Davini, G. de, Salluzi, R., & Rossi, G. (1978). *El concepto de salud mental en la psicología humanística*. *Psicología General*. Kapelusz. http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v1n1/v1n1a01.pdf

Day, C. (2006). *Pasión por la enseñanza*. Madrid, España: Narcea.

De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats. Little, Brown and Company*.

De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion. MIT Press.*

Dejours, C. (2007). *La banalización de la injusticia social* (Trad. de G. Castro). Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Paris: Unesco.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. doi.org

Diario Oficial de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 del 19 de julio de 2024. Promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. https://d25ltszcjeom5i.cloudfront.net/87472/afvjctlllb/Ley_2383_de_2024.pdf

Diaz, J.; Ledesma, M.; Diaz, L. y Tito, J. (2020). *Importancia de la familia: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos.* Horizonte de la Ciencia, vol. 10, núm. 18, 2020. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.407

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., & Poduska, J. M. (2018). Bringing programs, practices, and policies to scale: A continuum of implementation strategies. *Prevention Science*, 19(8), 955–968. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5782/8748

Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Editorial Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure. Ficha en Dialnet

Galeano, M. C. (2020). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad de Antioquia.

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

García, C. B. (2018). *Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1–17. http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/

García, J. A. (2008). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 32*(2), 1-24.

García, M. y Duarte, E. (2020). *Competencias socioemocionales y resiliencia en contextos educativos: Un reto para la formación docente*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*(1), 1-15.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5634/909-3273-1-PB.pdf

Geraci, A., Di Domenico, L., Inguglia, C., & D'Amico, A. (2023). *Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown.* Behavioral Sciences, 13(4), 296. https://doi.org/10.3390/bs13040296

Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (3ra ed.). Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research [El descubrimiento de la teoría fundamentada*. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research Estrategias para el análisis cualitativo]. New York: Aldine.

Godoy, I. (2021). *Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/128905/Godoy%20Rojas%2c%20Ingrid_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.* Editorial Kairós. https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/inteligencia-emocional

Goleman, D. (1995). *Tipos de inteligencia emocional*. Instituto Europeo de Posgrado. https://iep.edu.es/tipos-inteligencia-emocional/

Gómez, M. (2019). *Cuidar lo humano en el aula: Una propuesta para la humanización del vínculo pedagógico. Revista Educación y Ciudad*, (36), 113-124. Disponible en Repositorio IDEP.

González, F. (2008) *Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Revista Educação em Questão, Vol. 32 (18, maio/ago.) 40-78, 2008.* http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/EQ_32_web.pdf

Guardián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). España.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). SAGE Publications. http://ri.ibero.mx/handle/ibero/6043

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga, Trad.). Herder Editorial.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.

Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (Trud. M. Malo). Madrid, España: Capitán Swing.

Hurtado, I., & Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación: En tiempos de cambio*. https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmaslibro.pdf

Inciarte, A. y González, J. (2022). *Inteligencia emocional: Un reto en la formación del estudiante de secundaria. Revista de Filosofía y Pedagogía*, 4(12), 45-62.

Inciarte, N., & González, O. (2012). *Inteligencias múltiples en la formación de investigadores*. *Multiciencias*, 12, 180–185. https://www.redalyc.org/pdf/904/90431109029.pdf

James, W. (1884). *What is an emotion? Mind, 9*(34), 188-205. Disponible en la Universidad de York.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Lagos, L., Soto, G., & Vallejos, P. (2016). *Aprendizaje socioemocional y su relación con el aprendizaje y desarrollo infantil*.

Lalomía, A. (2023). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: Prácticas innovadoras en aulas de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España].

López, L. R. (2024). *Giro afectivo y educación: Percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19* [Tesis de maestría, Organismo de la Comunidad Andina, Ecuador].

Martínez, M. M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2da ed.). México: Trillas.

Martínez, F. (2008). *Validez y confiabilidad en la recolección.*

Massip, M. y Egea, J. (2014). *La formación de competencias emocionales en el currículo universitario: Un enfoque humanista*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.),* Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). Nueva York, EE. UU.: Basic Books.

Mejía, R. (2025). *Pedagogías de la esperanza y bienestar emocional:* Prospectiva de la educación en América Latina. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Meléndez, Y., & Díaz, J. (2022). *Salud mental y vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia: Contexto escolar y salud mental en adolescentes*.

Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). *Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo.* Revista Española de Pedagogía, 76(269), 7–23. https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01

Ministerio de Educación de Colombia. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. ISBN: 978-958-5443-46-4 https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-345504.html

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional. Grado 1.º. Guía del docente*, p. 7.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Ley 1621 de 2013. Ley de salud mental y se dictan otras disposiciones*. https://www.minsalud.gov.co

Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Política de atención integral en salud: Un sistema de salud al servicio de la gente*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/modelo-pais-2016.pdf

Miranda, M. (2017). *Estimulación precoz, en el desarrollo socioemocional en los niños y niñas del Inicial 2 del CEI "Amiguitos" de la parroquia Yaruquíes del cantón Riobamba provincia de Chimborazo periodo 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3632

Morillo-Guerrero, I. J. (2022). *Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un enfoque correlacional*. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 73–90.

Morrow, R. A., & Torres, M. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press.

Muñoz, B. J. (2019). *Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa*. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 139–171. https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62

Navarro, J. (2020). *Estrategia y ventaja competitiva: Binomio fundamental para el éxito de pequeñas y medianas empresas. Revista de Ciencias Sociales Venezolana*.

Nieto Ángel, J. J. (2024). *Gestión emocional en el aula: Estrategias para una educación humanista*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Noddings, N. (2002). *Starting at Home:* Caring and Social Policy. University of California Press.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.

Noreña, L., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.* Universidad de La Sabana. Aquichan. volumen12, número 3. ISSN 1657-5997.

Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (A. Maira, Trad.). Ediciones Paidós.

Oliveros, V. (2018). *La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra.* Revista de Investigación, vol. 42, núm. 93, 2018. https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/

Organisation for *Economic Co-operation and Development. (2021). Shaping a Sustainable Future, OECD* Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ce08832f-en. https://doi.org/10.1787/ce08832f-en.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Estigma, la barrera más grande para acceder a la atención en salud mental*. Fundación Saldarriaga Concha.

Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2025a). *La salud mental de los adolescentes.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2025b). *Salud mental.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa.* Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Parra, C. (2024). *Emociones experimentadas por los estudiantes de la media en las clases de física y química* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/86575/1060652659.2024.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pérez, E y Cardona, R. (2004). *Desarrollo de propuestas de investigación en las ciencias de la salud.* San Juan: Universidad de Puerto Rico.

Rivera, A. (2025). *Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática*. Revista InveCom vol.5 no.3 Maracaibo set. 2025 https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456

Robledo, J. (2009). *Observación participante: El acceso al campo*. Madrid, España: Nure Investigación.

Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Caracas*: Fedupel.

Rubio, A (24 de agosto 2021). *La etapa de la adolescencia.* Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria. http//: www.sepeap.org

Rudio, F. (1986). *Introducción al proyecto de investigación científica* (24 ed.). Petrópolis: Vozes.

Ruiz Bolívar, C. (1997). *Paradigmas emergentes en investigación*. En *Memorias de la 2da Jornada de Investigadores Junior* (Maracay, 09 y 10 de julio), 11–17. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1262082&pid=S1316-00872005000100020003 3&lng=es

Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. https://es.scribd.com/document/454235959/Ana-Rusque-De-la-diversidad-a-la-unidad-en-la-investigacion-cualitativa-pdf-pdf

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Sánchez, R. y Nube, S. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Caracas, Venezuela: Panapo.

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

Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa Noriega Editores.https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240

Ungar, M. (2008). *Resilience across cultures. British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.

Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión, Metodología y Práctica Profesional.* Madrid: Síntesis.

Vesga, A. (2021). *Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC de los docentes de educación primaria en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela].

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Zaldívar Sansuán, M. (2023). *La educación emocional: ¿Emancipación o adiestramiento?* Madrid, España: Ediciones Akal.

ANEXO A-1

Consentimiento informado del estudiante PFC

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título de la investigación: Modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.
2. Propósito de la investigación: Construir un modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación en las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.
3. Responsable de la investigación: Leidy Janeth Sosa Almanza
4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:
5. Duración de la investigación: 2 años
6. Descripción de la participante: Estudiante PFC
7. Condiciones de la participación: Participación voluntaria y con libertad para retirarse del estudio sin consecuencias negativas.
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Seguido entiendo, además, qué puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma el responsable de la investigación

Seudónimo o huella dactilar del participante consistente

-

C.I: _____ **EPFC**
Correo electrónico: _____
Contacto celular/ teléfono: _____

Lugar y fecha: _____
C.C: Participante y Comité de Ética

ANEXO A-2

Consentimiento informado de la orientadora escolar del PFC

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

CIP-02

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. Título de la investigación: Modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.
2. Propósito de la investigación: Construir un modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación en las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.
3. Responsable de la investigación: Leidy Janeth Sosa Almanza
4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:
5. Duración de la investigación: 2 años
6. Descripción de la participante: Orientadora escolar el PFC
7. Condiciones de la participación: Participación voluntaria y con libertad para retirarse del estudio sin consecuencias negativas.
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Seguido entiendo, además, qué puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma el responsable de la investigación

Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
OEPFC

C.I: _____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/ teléfono: _____
Lugar y fecha: _____
C.C: Participante y Comité de Ética

ANEXO B-1

Permiso institucional para la rectora

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

CIP-01

Comité de ética

Permiso institucional

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

Granada - Meta, 23 de noviembre de 2025

Sor Claudia Ríos Díaz
Rectora- Escuela Normal Superior María Auxiliadora
Municipio de Granada – Meta

Asunto: Solicitud de anuencia para el desarrollo de investigación doctoral

Respetada rectora:

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es Leidy Janeth Sosa Almanza, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, en convenio con Polinorte, Colombia. En el marco de mi trabajo de tesis doctoral titulado ***"Modelo teórico socioemocional para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia"***, me permito solicitar su anuencia institucional para realizar el proceso de recolección de información en la institución bajo su dirección.

El propósito general de mi investigación es construir un modelo teórico socioemocional para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación en las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.

Para alcanzar dicho propósito, se requiere de la participación voluntaria de docentes en formación de los diferentes semestres y la orientadora escolar del Programa de Formación Complementaria, quienes aportarán sus percepciones y experiencias en torno a la necesidad de abordar el desarrollo socioemocional y la salud mental dentro del contexto educativo.

El trabajo de campo se desarrollará durante el lapso comprendido entre octubre de 2025 y diciembre de 2025, con la aplicación de entrevistas en profundidad, siguiendo los criterios éticos establecidos en el Manual UPEL (2025) y en consonancia con los principios de confidencialidad, respeto y participación informada de los actores involucrados.

Finalmente, me comprometo a socializar los resultados e interpretaciones derivados de la investigación con la comunidad escolar, como parte de la retribución académica e institucional, con el fin de aportar herramientas y reflexiones que puedan contribuir al fortalecimiento de la competencia socioemocional de los docentes en formación de la normal.

Agradezco de antemano la atención brindada a esta solicitud y el apoyo para el desarrollo de mi trabajo doctoral. Quedo atenta a su respuesta favorable.

ANEXO B-2

Aprobación del permiso

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad

Atentamente,

Leidy Janeth Sosa A.

Leidy Janeth Sosa Almanza
C.C. 53073586
Cel. 3204898213
Doctoranda en Educación – UPEL (Venezuela)
Convenio UPEL – Polinorte (Colombia)

Para formalizar su conformidad con la ejecución del proyecto de investigación en su institución mediante el licenciamiento y firma de la siguiente sección.

Yo Sor Claudia Yaned Rios Diaz identificada con cédula de ciudadanía 24049638 expedida en Santa Rosa de Viterbo, en calidad de rectora de la institución educativa Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora, autorizo el desarrollo de la investigación titulada "MODELO TEÓRICO SOCIOEMOCIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA SALUD MENTAL Y EMOCIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DEL DEPARTAMENTO DEL META, COLOMBIA" dirigida por la Mag. Leidy Janeth Sosa Almanza, Investigadora responsable, estudiante del programa Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informado que la participación es voluntaria, no involucra ningún daño o peligro para la integridad física o mental de los participantes y que la información obtenida se utilizará con fines estrictamente académicos y científicos, garantizando la confidencialidad de la misma.

Sor Claudia Yaned Rios Diaz
Nombre de la Directivo Docente

Sor Claudia Y. Rios D.
Firma

rectoria@ensmariaauxiliadora.edu.co
Celular 3158254135
Correo institucional o teléfono de contacto

ANEXO C-1

Entrevista a maestros en formación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad.

Entrevista a maestros en formación

Mi nombre es Leidy Sosa Almanza, adelantó una investigación enfocada en fortalecer la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta.

Siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo de investigación, se garantizará el anonimato del mismo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación?

El uso de la grabación es sólo con fines académicos. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales preocupaciones que tiene actualmente como maestro en formación?

EST1 Quiero ser bueno en lo que hago, ser un excelente profesional, pero además equilibrarlo con los demás aspectos de mi vida que también importan.

Me da ansiedad el hecho de no saber cómo van a ser las practicas, las expectativas que tengo sobre lo voy a tener que hacer en el futuro como docente en formación me abruma un poco, cada cosa desconocida que se va incluyendo en el programa: cada tema nuevo,

cada materia nueva, cada practica nueva, genera ciertos miedos de si seré capaz de lograrlo. Sobre todo, lo que tiene que ver con la práctica ya que lo veo como la oportunidad de medirme y de ver si sí sirvo para esto o no.

El cuidado de mi salud, ya que debido al estrés que he tenido que manejar durante este periodo de tiempo he bajado mucho de peso, actualmente peso 46Kg.

EST2 Mis principales preocupaciones como maestro en formación son no alcanzar los objetivos propuestos con los niños, no lograr culminar adecuadamente el ciclo y no dejar un aprendizaje verdaderamente significativo durante las prácticas.

EST3 Como maestra en formación, mi principal preocupación es preparar de mano integral para enfrentar los retos emocionales y pedagógicos que implican la labor docente, especialmente en el manejo del grupo y el acompañamiento socioemocional de los estudiantes. Además, tengo hijos y esposo y eso me implica más desgaste, menos tiempo y debo cumplir con todo lo cual me dificulta mi estudio.

EST4 Como maestro en formación me preocupa mantener un equilibrio entre mi vida personal y el ámbito escolar, porque la preparación docente requiere tiempo suficiente para preparar y responder a las responsabilidades académicas en el proceso de aprendizaje. Por lo que mis actividades personales se ven invadidas por falta de tiempo, Por otro lado, me preocupa no vencer mis inseguridades o miedos que surgen en algunos momentos, y que pueden afectar mi preparación como maestro. Por ello, últimamente me he ausentado un poco de mi familia, el colegio y eso me preocupa, las malas decisiones.

EST5 Me preocupa saber que el sistema de salud no responde de la mejor manera ante mis necesidades.

¿Qué entiende usted por “salud mental” y por qué es importante hablar de este tema en la formación docente?

EST1 Para mi salud mental es el bienestar, significa que se pueden realizar las

actividades cotidianas sin mayor problema, es la capacidad de afrontar las tensiones normales del día a día y de ser productivos en nuestro trabajo, un sentimiento de satisfacción con nuestra vida. Es importante hablar de estos temas en la formación docente porque precisamente si no se tiene salud mental no se van a poder realizar todas las actividades pertinentes de buena manera y puede llegar a ser tanto que el estudiante quiera desertar.

Considero que esta no es una profesión fácil, se tiene que lidiar con muchas cosas y con cierto nivel de estrés que requiere que se tenga una mente fuerte, capaz de afrontarlo.

EST2 Entiendo la salud mental como el bienestar emocional, y social que influye en cómo pensamos, sentimos y actuamos. Es importante hablar de este tema en la formación docente porque un maestro con buena salud mental puede acompañar mejor a sus estudiantes, manejar el estrés y crear un ambiente escolar positivo.

EST3 Entiendo la salud mental como el equilibrio emocional y psicológico que permite desarrollar nuevas funciones con bienestar. Es vital hablar de este tema para prevenir el envejecimiento, manejar el estrés y fomentar la resiliencia en la formación docente.

EST4 La salud mental es el bienestar emocional y psicológico de una persona, abarca nuestros pensamientos, sentimientos y cómo actuamos ante las situaciones cotidianas que se presentan. Es importante hablar de este tema en la formación docente porque como futuros maestros debemos estar alerta a los cambios en el comportamiento de los estudiantes y ante esto apoyarlos y escucharlos en sus necesidades. Personalmente, nos va a ayudar a manejar nuestras emociones y a regularnos para saber responder de la mejor manera en el aula de clase; sabiendo manejar situaciones de estrés y dificultades imprevistas que se presenten. Considero, que el programa es importante fortalecer la salud mental y el manejo de las emociones, porque nos está afectando la falta de control de las emociones.

EST5 Entiendo por salud mental la capacidad de tener equilibrio sobre lo que pienso y siento. Considero que es importante hablar de este tema en la formación docente -de

hecho, la ENSMA siento que fortalece bastante este aspecto- porque a diario nos encontramos con situaciones que nos afectan a nivel emocional y también social. Personalmente mis padres son sordos y yo debo trabajar y encargarme del cuidado de mis hermanos menores, lo que me estresa y me baja el ánimo.

¿Cuál ha sido el momento más difícil emocionalmente en tu formación, y qué aprendiste de él?

EST1 El momento más difícil de mi formación como docente fue cuando nos mudamos de casa. Justo esa semana tenía muchísimas actividades y cosas por hacer, y aunque trataba de estar organizado, sentía que no me alcanzaba el tiempo para nada. Además, la casa era un caos: todo estaba en cajas, no encontraba nada y para completar, no aparecía el cargador de mi computador, que es básicamente mi mano derecha para todo. Llegó un punto en el que exploté. Me puse a llorar, me sentía demasiado mal y casi no dormía ni comía. No era solo que me trasnochaba haciendo tareas, sino que cuando lograba acostarme me despertaba cada rato pensando en todo lo que me faltaba, entonces no descansaba. Fue horrible, y en medio de todo eso mi motivación empezó a desaparecer. Yo siempre he sido de los que disfrutan hacer las cosas bien, dar un poco más, ser creativo, pero últimamente tengo muchos problemas personales, que me afectan, no me dejan concentrar y he faltado mucho a clase… pero en ese momento sentía que esa misma creatividad se volvió un estorbo, porque no me dejaba ser práctico y avanzar más fácil.

Después de llorar y soltar todo, el fin de semana decidí parar. Me regalé un tiempo para no hacer nada: respiré, descansé, me quedé acostado y me dije a mí mismo que no podía seguir así. Ese día organicé mi cuarto, vi algunos videos que me inspiran y empecé a hablar mucho conmigo, recordándome que debía hacer las cosas con calma, un paso a la vez.

No fue que de un momento a otro todo se volviera sencillo, porque sigue siendo difícil, pero sí logré manejarlo de otra forma. Ya no permití que la situación me alterara tanto. Hoy, gracias a Jehová, duermo bien y me siento más tranquilo.

De esta experiencia aprendí:

Que a veces es necesario parar, respirar y regalarme un momento para mí

Que no tengo que hacerlo todo de una vez, puedo ir paso a paso.

Que escucharme y hablar conmigo mismo me ayuda a calmarme y organizar mis ideas.

Que mi creatividad es valiosa, pero necesito equilibrarla con lo práctico.

Que el descanso también es parte del trabajo.

Y sobre todo, que confiar en Dios me da paz y fuerzas para seguir adelante.

EST2 El momento más difícil emocionalmente en mi formación fue enfrentarme a mis inseguridades durante las primeras prácticas con los niños, ya que soy una persona muy tímida. También fue muy difícil distribuir el tiempo para la realización del material y guías, pues vivo en el área rural y ya no encuentro los materiales, eso me dificulta cumplir, pero, aprendí que los errores también son oportunidades para mejorar y que la confianza en uno mismo se construye con la experiencia.

EST3 El momento más difícil fue cuando enfrenté ansiedad por las prácticas iniciales. Aprendí la importancia de pedir apoyo, organizarme y cuidar mi salud emocional para superar esos desafíos. A la vez, me siento mal, porque en ocasiones no puedo acompañar y estar con mis hijos por la responsabilidad del estudio, pero todo por un bien para todos, ya que luego podré trabajar y nuestros ingresos serán mejores.

EST4 Durante una práctica de primer semestre, los niños no prestaban atención a lo que yo decía, hablan constantemente no atendían a mi palabra y ante esto me dio frustración y tristeza creyendo que no podría lograrlo, ante esta situación aprendí que tenía que ser paciente e implementar estrategias dinámicas para llamar la atención de los estudiantes e invitarlos al silencio. Además, otro momento difícil que vive en el PFC, fue cuando me

accidente por estar con amistades no tan buenas, pero que a partir de ese momento mi vida cambio de ser, de sentido, me volví más egocéntrico.

EST5 Siento que soy una persona que da mucho de sí mismo con el fin de lograr sus propias expectativas. Mi momento más difícil es cuando veo que alguien que se esmeró menos que yo, obtiene mejores resultados, haciéndome pensar si realmente lo que hago vale la pena. De ello he aprendido que realmente lo que importa es sentirme bien con lo que hago y todo por mi familia y por un mejor mañana.

Piense en la última vez que sintió una emoción intensa como vergüenza, enojo o tristeza. ¿Cómo manejó esa situación y recibió algún apoyo?

EST1 Mi última emoción intensa fue frustración, estaba cansado, con muchos problemas personales, familiares, hacía mucho calor, ya estaba tarde y aun así tenía mucho que hacer todavía, estaba intentando un mecanismo para una tarea y por más que lo intentaba no me quedaba bien, por eso sentí demasiada frustración, tenía ganas de llorar, de salir corriendo, de dañar todo lo que había hecho, de gritar…

Pero recordé uno de los consejos de mi mamá, ella dice que en momentos así, nuestro cerebro necesita cambiar de actividad para ver las cosas desde otro punto de vista, así que hice un método de respiración (4 x 4), que también mi mamá me enseño, dejé todo tal cual estaba y me fui y me bañé, me refresqué. Después volví con una actitud diferente.

EST2 La última vez que sentí tristeza fue al no obtener el resultado esperado en una actividad con los niños. Decidí respirar profundo, darme un espacio para calmarme, mi docente asesor me dio un consejo, de que todo no siempre sale como se planea, pero de los errores se aprende, el cual me reconforto para seguir adelante.

EST3 La última vez que sentí tristeza fue cuando un proyecto no salió como esperaba. Maneje la situación hablando con un compañero y practicando mis dificultades, lo cual me ayudó a sentir mejor.

EST4 Recuerdo el día que lideré el teatro para la fiesta de la gratitud en la Escuela

Normal superior María Auxiliadora. Este día viví una emoción intensa de enojo, donde me expresé hacia mis compañeros que no apoyaron en este proceso de una manera muy autoritaria; al mirar la irresponsabilidad y la falta de compromiso de algunos, tuve un momento de descontrol. Pero en ese mismo momento me calmé, respiré profundo y tomé las cosas con calma, una compañera de mi semestre me aconsejó que no me estresara, que todo iba a salir bien y que dejara que cada uno fuera responsable con lo que le correspondió. Ante esta situación tuve la calma y me expresé la mejor manera con mis compañeros, finalmente el teatro fue exitoso.

EST5 La última vez que me sentí enojado lo único que recibí (y lo que siempre recibo) es indiferencias por parte de mis compañeros de grupo.

¿Qué cosas le generan enojo, frustración o desánimo en su vida académica?

EST1 Me molesta la falta de cooperación de las actividades en grupo, normalmente la carga nos queda algunos y en ocasiones debemos estar empujando a los demás para que colaboren.

EST2 En mi vida académica me generan frustración las fallas de organización, la falta de recursos y cuando siento que mis esfuerzos no se ven reflejados en los resultados esperados.

EST3 Me generan frustración las dificultades para equilibrar el estudio con otras responsabilidades personales y familiares, y la falta de recursos en otros contextos educativos.

EST4 Cuando algo no sale bien o cuando no obtengo el desempeño que me propuse lograr, pero que a veces no doy lo suficiente y las cosas me salen mal, además me frustro cuando veo a mi mamá sufrir por su enfermedad y porque hago que no debo, y eso me afecta mi rendimiento académico y me desestabiliza emocionalmente, me baja el ánimo y creo que no puedo seguir, a veces quiero pedir ayuda, pero no puedo hacerlo, me da pena.

EST5 Me genera frustración no llenar mis expectativas, ya sea a la hora de una evaluación o de una actividad. En su gran mayoría me genera frustración todo lo relacionado en la parte académica y familiar que en ocasiones no se le dé el valor a los esfuerzos.

¿Qué señales físicas notas cuando estás emocionalmente afectado?

EST1 Cuando estoy muy estresado noto varias cosas físicas en mi cuerpo. Lo primero es el dolor en los hombros y en la espalda, es una tensión horrible que me deja muy incómodo. A veces también me da dolor de cabeza. Otra cosa es el sueño: duermo mal, me despierto mucho en la noche y al otro día me siento cansado porque no descansé. Con el estrés también me cambia el apetito: a veces se me quitan las ganas de comer, pero otras veces me da ansiedad y me da mucha hambre. Y últimamente me ha salido un tic nervioso en el ojo, que solo me da cuando estoy muy estresado. Incluso mis compañeros me lo han notado y me preguntan qué me pasa.

EST2 Cuando estoy emocionalmente afectado noto señales físicas como cansancio, alteraciones en la piel, dolor de cabeza, dificultad para concentrarme y, en algunos casos, tensión en el cuerpo.

EST3 Cuando estoy emocionalmente afectada, noto tensión muscular, disminución de energía y dificultad para concentrarme.

EST4 Expresiones tristes, malestar general incluyendo dolor de cabeza, desánimo y también el desenfoque en lo que estoy haciendo.

EST5 Mi tono de voz, pero también mi angustia y depresión.

¿Cómo influyen tus emociones en tu forma de enseñar o relacionarte con los niños durante la práctica?

EST1 En las pocas experiencias que he tenido, siento que se separan mis problemas personales o mi estrés de lo que es enseñarles a los niños. No considero que sea el tipo de maestro que grita o se enoja. Pero puedo estar un poco disperso si tengo mucho en

la mente.

EST2 Mis emociones influyen directamente en mi forma de enseñar; cuando estoy motivado transmito entusiasmo y los niños participan más, pero cuando me siento estresado o desanimado noto que mi paciencia y mi manera de relacionarme con ellos se ven afectadas, lo cual desanima.

EST3 Mis emociones influyen mucho en mi relación con los niños; cuando estoy tranquila y motivada, logro una mejor comunicación y ambiente de aprendizaje.

EST4 Influyen de manera positiva, porque trato de autorregularme, de manera que lo que yo les transmita a ellos no los afecte, manejo un clima sereno y empático promoviendo la justicia y el compañerismo. A pesar de los problemas que tengo, con mi familia, con mi situación personal, trato de olvidar todo en el aula con los niños, así este mal emocionalmente.

EST5 Cuando estoy tranquilo, transmito confianza y entusiasmo; cuando me siento estresado, puedo ser más impaciente con los niños.

¿Cuáles considera que son las principales dificultades o amenazas para la salud mental y emocional de los maestros en formación?

EST1 Yo siento que una de las principales amenazas para mi salud mental es la sobrecarga de actividades. Hay días que son más tranquilos, en los que solo tengo tres o cuatro materias y todo fluye mejor. Pero también hay días pesadísimos en los que puedo tener hasta cinco materias seguidas, con trabajos y entregas acumuladas, y ahí siento que es demasiado para tan poco tiempo.

A eso se le suma que, en mi caso, soy una persona muy autocrítica y perfeccionista. Siempre quiero hacer lo mejor posible, y la verdad es que me da mucha rabia conmigo mismo cuando no saco un 5.0. Incluso si es un 4.9, siento que fallé por una tontería, que pude haberlo hecho mejor. Aunque de lejos sí reconozco que hago bien las cosas y me siento orgulloso, siempre hay un “pero”: pienso que pude haber hecho más, que todavía

no estoy dando todo lo que podría.

Ese perfeccionismo me quita motivación porque el tiempo no siempre alcanza para ser tan creativo como quisiera. Entonces, si me esmero mucho en una tarea y gasto demasiado tiempo, me crítico porque me digo que descuidé lo demás. Pero si me toca ser más práctico, también me siento mal, porque pienso que estoy siendo mediocre y que no usé todo mi potencial. Y si además la nota no es perfecta, eso lo confirma en mi cabeza: “¿ves?, pudiste hacerlo mejor y no lo hiciste”.

EST2 Es la carga de responsabilidades en las prácticas, el miedo a no cumplir con las expectativas y la falta de recursos o apoyos suficientes.

EST3 Considero que las principales dificultades para la salud mental y emocional incluyen el estrés, la resistencia académica y la incertidumbre sobre el futuro profesional.

EST4 Por un lado, la carga académica y profesional que puede llevar al agotamiento físico y mental, así como la responsabilidad de atender y escuchar a todos los estudiantes respondiendo a sus necesidades y aportando en la solución de conflictos, Por otro lado, el estrés y la ansiedad ante la sobre estimulación que presenta en su labor profesional, Sobre todo si no sabe manejar adecuadamente su salud emocional.

EST5 Exceso de carga académica, presión de resultados, inseguridad laboral, económica y problemas familiares.

¿De qué manera la situación económica personal o familiar podría afectar su rendimiento académico y bienestar emocional?

EST1 Sí, considero que la situación económica de la familia puede afectar el rendimiento académico y el bienestar emocional. En mi caso, gracias a Dios, tengo la gran bendición de contar con una familia estable: mis papás tienen un matrimonio muy bonito, se aman mucho y han estado juntos por más de 20 años. La situación económica no regular; con momentos muy difíciles, lo que me hace sentir mal.

Lo que me frustra un poco es no poder ayudarlos todavía. Siento que ya estoy grande y que, al estar estudiando y tener tantas cargas académicas, no puedo trabajar todos los días, solo los fines de semana. Antes de entrar a este programa sí trabajaba de forma mensual y estaba acostumbrado a comprarme mis cosas sin pedirles nada, y ahora a veces me incomoda tener que depender de ellos para gustos o artículos personales, ya que lo que gano es muy poco y no me alcanza.

Pero en general, soy consciente de que para otras personas es una dificultad muy grande, tanto que incluso podría llevarlas a desertar del programa de formación complementaria.

EST2 De manera que genera preocupaciones, estrés y en algunos casos limita el acceso a materiales o recursos necesarios para cumplir con las responsabilidades.

EST3 Una situación económica difícil, como la que muchos de nosotros vivimos actualmente, pues la mayoría de nosotros carecemos de muchos recursos económicos, lo cual nos genera preocupaciones, que afectan el desempeño académico y la estabilidad emocional

EST4 primeramente, estoy pasando una dificultad económica en mi hogar lo que me genera ansiedad y estrés por la falta de tener dinero para comprar lo que necesitamos en casa, además, si presentamos una situación personal que me ha afectado emocionalmente, también va a permitir que mi rendimiento académico se vea afectado negativamente, o por el contrario si en mi familia hay conflictos frecuentes y escaso apoyo y acompañamiento emocional pueden afectar mi capacidad de concentración, motivación y ganas de seguir adelante.

EST5 Puede generar ansiedad, desmotivación y dificultades para concentrarse al tener que dividir el tiempo entre estudio y trabajo, hablo en términos generales, a muchos docentes en formación nos toca duro, trabajar para poder ayudar en casa y con los gastos del estudio.

¿Qué prácticas o experiencias considera que han fortalecido su bienestar emocional durante la formación?

EST1 Yo siento que varias prácticas y experiencias me han ayudado a fortalecer mi bienestar emocional durante la formación. Por ejemplo, darme pausas cuando me siento demasiado cargado, así sea una mañana para descansar, organizar mi cuarto o simplemente respirar, me ayuda mucho a retomar fuerzas. También me han servido las conversaciones conmigo mismo, recordándome que debo ir paso a paso y no dejar que el estrés me controle.

Otra experiencia que me ha fortalecido es buscar motivación en cosas sencillas, como ver videos que me inspiran o que me hacen recuperar las ganas de crear y hacer las cosas bien. Y algo muy importante ha sido el apoyo de mi familia y de mis amigos, porque tener con quién hablar, sentirme entendido y saber que no estoy solo en este proceso me da tranquilidad. Por último, destaco que mi fe en Dios ha sido clave. Cuando pongo mis cargas en sus manos siento paz y confianza, y eso me ha permitido seguir adelante con más calma.

EST2 La práctica en preescolar ha fortalecido mi bienestar emocional, ya que el corazón de los niños pequeños y sus acciones llenas de amor generan una sensación muy bonita de alegría y motivación. También la práctica de escuela nueva, los niños son personas muy humildes y con un corazón agradecido, con las que uno siente que el trabajo realizado es un gran beneficio y recuerdo para ellos.

EST3 Las actividades de apoyo emocional, el trabajo en equipo y espacios de reflexión han sido claves para fortalecer mi bienestar durante la formación.

EST4 Uno de los espacios que han fortalecido mi bienestar emocional y me han ayudado a comprender cómo me puedo autorregular, son las prácticas pedagógicas que he realizado ya que ante las dificultades y los diferentes climas he podido manejar mi estabilidad emocional, también la interacción diaria en el aula de clase con mis compañeros del programa de formación complementaria porque en esta preparación académica experimento diversas emociones que me ayudan a comprender cómo me

puedo relacionar con los demás para obtener un bienestar emocional integral que me favorezca a mí y a los demás.

EST5 Las actividades de recreación, cuando hay actividades escolares en las que nos integramos tanto con los docentes como también con los estudiantes.

¿Qué estrategias o cambios propondría para mejorar la salud mental y emocional de los maestros en formación?

EST1 Otra estrategia sería fomentar más actividades de recreación y esparcimiento dentro del programa, pero que realmente sean para nosotros. Porque la institución sí organiza cosas, pero casi siempre están pensadas para los estudiantes del colegio. Y en nuestro caso, en vez de convertirse en un espacio para relajarnos, se convierte en otra carga, porque nos toca preparar cosas, organizar actividades o hacer presentaciones, y eso termina sumando más estrés. Sería bueno que también existieran espacios solo para descansar y compartir sin tanta presión.

Además, pienso que cuando los profesores no pueden darnos clase, deberían dejarnos salir más temprano a la casa. Muchas veces nos toca quedarnos ahí sin hacer nada, y siento que en la casa ese tiempo lo podríamos aprovechar mejor: descansar o adelantar trabajos.

EST2 Fomentar actividades de autocuidado y recreación, así como promover una mejor organización académica para reducir el estrés en los maestros en formación.

EST3 Propongo talleres regulares de manejo emocional, espacios de diálogo sobre salud mental, y tareas personalizadas para los maestros en formación.

EST4 Por un lado, implementar en el currículo la educación emocional, donde se desarrollen temáticas que respondan a la salud mental y a brindar técnicas para manejar el desarrollo emocional y el manejo del tiempo para equilibrar la vida y el trabajo, de manera que no caigan en agotamiento. Por otro lado, fortalecer el apoyo psicológico accesible y presente para los maestros en formación complementaria donde ofrezcan el

servicio de orientación y atención. Así como la promoción de actividades de bienestar como talleres de arte, eventos deportivos y programas de voluntariado que permitan a los estudiantes desconectarse de la rutina para recargar nuevas energías.

EST5 Crear espacios de escucha y acompañamiento psicológico.

Promover talleres de manejo del estrés y autocuidado.

Fomentar actividades lúdicas y deportivas para liberar tensiones.

Equilibrar la carga académica.

ANEXO C-2

Entrevista a la orientadora escolar

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad.

Entrevista a la orientadora escolar

Mi nombre es Leidy Sosa Almanza, adelantó una investigación enfocada en fortalecer la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta.

Siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo de investigación, se garantizará el anonimato del mismo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación?

El uso de la grabación es sólo con fines académicos. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

¿Cuáles son las principales problemáticas que ha identificado en los docentes en formación relacionadas con salud mental y manejo de emociones?

La mayoría de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria acuden al servicio de orientación escolar debido a dificultades a nivel emocional, principalmente asociadas a la falta de apoyo en el hogar. Esta situación genera dependencia emocional hacia sus parejas o, en algunos casos, los lleva a refugiarse en el consumo de SPA (Sustancias Psicoactivas).

¿En qué momentos del proceso formativo se presentan más situaciones críticas?

Cuando los estudiantes del Programa de Formación Complementaria se encuentran en sus prácticas académicas, suelen experimentar mayores niveles de estrés, dado que perciben que las planeaciones recaen completamente bajo su responsabilidad. En varias ocasiones, manifiestan dificultades para cumplir con los lineamientos establecidos por los maestros asesores, lo que incrementa la presión y la sensación de inseguridad frente a su desempeño.

¿Qué emociones percibe con más frecuencia en los docentes en formación?

Tristeza, así mismo esta se asocia a la respuesta emocional que mezcla enojo, frustración e impotencia.

Desde su intuición profesional, ¿cuál cree que es la causa más común del malestar emocional?

La carga a nivel académico

La dinámica familiar

¿Qué aspectos del contexto institucional, familiar o social considera que afectan negativamente la salud mental de los docentes en formación?

Institucional: La presión académica

Familiar: Se evidencia falta de acompañamiento familiar, lo cual limita el adecuado funcionamiento de la red de apoyo primaria del estudiante.

Social: Insuficiencia de políticas públicas orientadas a la atención integral en salud mental, lo que se refleja en la limitada cobertura de servicios especializados, la escasez de clínicas con programas adecuados y la dificultad para acceder a profesionales con formación y experiencia pertinente en el área, además de los prejuicios y la estigmatización.

¿Qué consecuencias observa cuando no se intervienen a tiempo las problemáticas emocionales?

Deserción escolar

¿Qué fortalezas tienen los docentes en formación en cuanto a habilidades socioemocionales?

La Cátedra de Liderazgo y Paz contribuye al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, al fomentar la autonomía de los maestros en formación y brindarles herramientas para la toma de decisiones, la gestión de grupos y la construcción de una convivencia armónica.

¿Qué recursos o estrategias institucionales han funcionado mejor para su bienestar?

Considero que la formación escolar tiene varios componentes que se complementan entre sí; la cátedra de liderazgo, fortalece las habilidades sociales y de trabajo en equipo; el acompañamiento de orientación escolar, que brinda apoyo académico y personal a los estudiantes; los proyectos transversales, permiten integrar diferentes áreas del conocimiento con situaciones reales de la vida; y el seguimiento de los maestros de cada asignatura, quienes con su observación cercana y directa aseguran continuidad en el aprendizaje y apoyan el desarrollo integral de los maestros en formación.

¿Qué nuevas estrategias propone para fortalecer la salud mental de los docentes en formación?

Espacios específicos que permitan a los estudiantes fortalecer su autoconcepto, a través de seminarios o diplomados enfocados en técnicas de regulación emocional y en dinámicas de trabajo colaborativo y empatía.

¿Cómo podrían integrarse programas de educación socioemocional en la formación complementaria?

Crear los espacios, como escenarios formativos centrados en el desarrollo personal y en la capacidad de convivir y cooperar con otros de manera efectiva.

¿Qué caminos de acompañamiento emocional deberían fortalecerse en la escuela?

Es importante contar con un banco de datos donde se registre la red de apoyo más cercana de los maestros en formación. Aunque se trate de adultos jóvenes, es necesario reconocer que también pueden atravesar momentos de dificultad y, en esos casos, tener identificados a sus referentes de confianza permite brindar un acompañamiento más oportuno y efectivo tanto en lo académico como en lo personal.

¿Qué indicadores propondría para medir el bienestar socioemocional de los docentes en formación?

Autoimagen, regulación emocional, relaciones interpersonales, red de apoyo, motivación intrínseca

Orientadora escolar le agradezco por compartir su tiempo y conocimientos conmigo. Sus respuestas contribuirán a comprender mejor la salud mental y emocional de los futuros maestros y a diseñar estrategias que fortalezcan su bienestar.

ANEXO D-1

Asistencia a la socialización

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estudio y evaluación de la creatividad.

Modelo teórico para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.

Socialización de los hallazgos con los informantes claves

Asistencia de informantes claves

Siendo las 10:00 a.m. de hoy 13 de enero del año 2026, en mi condición de investigadora socialicé con los informantes claves, los hallazgos que emergieron de mi investigación denominada Modelo teórico socioemocional para el fortalecimiento de la salud mental y emocional de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento del Meta, Colombia.

Dicha socialización tuvo una duración de 40 minutos la cual inició a las 10:00 a.m. y culminó a las 10:40 a.m. dentro de la cual estuvieron presentes los siguientes participantes:



Informante Clave 1



Informante Clave 2



Informante Clave 3



Informante Clave 4



Informante Clave 5

Orientadora Escolar

Rectora

Investigadora

SÍNTESIS CURRICULAR

Autora

Leidy Janeth Sosa Almanza. Bachiller Académico con énfasis en Pedagogía de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Granada, Meta. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Especialista en Informática y Telemática de la Fundación del Área Andina. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander en Bucaramanga. Doctorante en el Programa de Doctorado en Educación del convenio Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL–IPC) y Politécnico del Norte (Polinorte), Cartagena, Colombia. Diplomado en Educación inclusiva, ha sido Tutora del Programa Todos a Aprender, actualmente se desempeña como docente del área de pedagógicas del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Granada Meta, desempeñándose como formadora de maestros normalistas superiores, lidera las Prácticas Pedagógicas de educación inicial e inclusión, en el área urbana del municipio. También, acompaña y asesora investigaciones a los docentes en formación, lo cual le permite una formación profunda. Por último, participa de forma activa en diferentes encuentros liderados por la Red Colombiana de Semilleros de Investigación lo que le permite ser el motor del crecimiento profesional, académico y personal.

Tutora

Cecilia Del Carmen Peña Rojas. https://orcid.org/0000-0002-6506-9039 Licenciada en Educación Infantil, Especialista en Educación Comunitaria y Doctora en Educación. Cuenta con una trayectoria profesional de más de 28 años en el campo educativo, con experiencia en los niveles de educación inicial, básica primaria y educación superior.
A lo largo de su carrera, se ha desempeñado como docente de aula, coordinadora académica y rectora en instituciones pertenecientes a la Federación Internacional de Fe y Alegría, consolidando una sólida experiencia en gestión educativa y liderazgo institucional. En el ámbito universitario, entre los años 2008 y 2018, fue docente con categoría de Agregado en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), donde ocupó diversos cargos académico-administrativos, entre ellos: coordinadora de curso, coordinadora de la Especialización en Educación Comunitaria y coordinadora nacional de maestrías. Posteriormente, entre 2023 y 2025, se desempeñó como coordinadora académica de la Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Desde el año 2019 hasta la actualidad, ejerce como directora académica de la Corporación Politécnico del Norte (POLINORTE). Ha dirigido múltiples trabajos de grado en programas de especialización, maestría y doctorado, y ha participado como jurado evaluador de tesis en distintos niveles de formación posgradual. Asimismo, forma parte del Núcleo de Creatividad del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y de la Red de Investigación REDINA de CECAR.