

Narrativas de Experiencias sobre Facilitación Emocional en Maestros Colombianos

Leidy Tatiana Porras Cruz ¹ 
Rafael Enrique Buitrago Bonilla ² 
Laura María Chaparro Fino ³ 

Resumen

Este artículo de investigación presenta el análisis de la habilidad Facilitación Emocional (FE), la cual se asume desde el modelo teórico de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. En el estudio participaron 46 maestros colombianos en tiempo de postpandemia. Desde una perspectiva cuantitativa se implementó el test de Inteligencia Emocional MSCEIT y desde una cualitativa se utilizó la entrevista semiestructurada. Como resultados se evidencia un crecimiento en la habilidad de FE en relación con la experiencia en los primeros cinco años de práctica docente y luego un descenso progresivo. Además, el profesorado evidencia por medio de sus trayectorias, tejidos y formación emocional, aspectos que han permeado su memoria y forma de comprender la educación, mencionando que la enseñanza y el aprendizaje poseen altas exigencias emocionales, por lo que se concluye que la FE es esencial y optimiza las relaciones interpersonales desde el conocimiento, conciencia emocional y desarrollo intrapersonal, generando la solución de los problemas mediante estrategias como el diálogo, para lograr vínculos positivos con el fin de guiar la labor docente y fortalecer habilidades de gestión en el aula.

Palabras clave: docente; escuela; habilidad; inteligencia emocional; aprendizaje socioemocional; desarrollo afectivo

¹ Institución Educativa Técnica Pedro José Sarmiento. Socha (Boyacá) Colombia.
Calle 6 #5-18 (Socha-Boyacá).

ltatiana.porras24@gmail.com 

² Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja (Boyacá) Colombia.
Avenida Central del Norte 39-115
rafael.buitrago@uptc.edu.co

³ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja (Boyacá) Colombia.
Avenida Central del Norte 39-115
laura.chaparro01@uptc.edu.co

Recibido: 06/Junio/2024
Revisado: 16/Noviembre/2024
Aprobado: 31/Enero/2025
Publicado: 11/Marzo/2025



Exploring Emotional Facilitation Through the Narratives of Colombian Teachers

Abstract

This research article presents an analysis of the Emotional Facilitation (EF) skill, which is understood through Mayer and Salovey's theoretical model of emotional intelligence. The study involved 46 Colombian teachers during the post-pandemic period. From a quantitative perspective, the MSCEIT Emotional Intelligence test was applied, while a semi-structured interview was used qualitatively. The results reveal an increase in EF skills during the first five years of teaching practice, followed by a progressive decline. Additionally, teachers highlight, through their trajectories, experiences, and emotional training, aspects that have shaped their memory and way of understanding education. They emphasize that teaching and learning demand high emotional requirements. The study concludes that EF is essential for optimizing interpersonal relationships through knowledge, emotional awareness, and intrapersonal development. These factors facilitate problem-solving through strategies such as dialogue, fostering positive bonds to guide teaching practices, and strengthening classroom management skills.

Keywords: teacher; school; skill; emotional intelligence; socio-emotional learning; affective development

Narrativas de Experiências sobre a Facilitação Emocional em Professores Colombianos

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta a análise da habilidade de Facilitação Emocional (FE), fundamentada no modelo teórico de inteligência emocional de Mayer e Salovey. O estudo contou com a participação de 46 professores colombianos no período pós-pandemia. A abordagem quantitativa foi realizada por meio da aplicação do teste de Inteligência Emocional MSCEIT, enquanto a abordagem qualitativa utilizou entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam um crescimento na habilidade de FE nos primeiros cinco anos de prática docente, seguido por um declínio progressivo. Além disso, os professores, ao relatarem suas trajetórias, experiências e formação emocional, demonstram como esses aspectos influenciam sua memória e compreensão da educação. Ressalta-se que o ensino e a aprendizagem exigem um alto nível de envolvimento emocional, levando à conclusão de que a FE é essencial para otimizar as relações interpessoais por meio do conhecimento, da consciência emocional e do desenvolvimento intrapessoal. Isso possibilita a resolução de problemas por meio de estratégias como o diálogo, promovendo vínculos positivos, aprimorando a prática docente e fortalecendo as habilidades de gestão em sala de aula.

Palavras-chave: professor; escola; habilidade; inteligência emocional; aprendizagem socioemocional; desenvolvimento afetivo

Introducción. La necesidad de la Inteligencia Emocional en los contextos escolares

Desde los años noventa del siglo pasado, distintas investigaciones han ratificado y explicitado la relevancia de las emociones en los contextos escolares, a partir de diversas perspectivas (Extremera, et al., 2020) Sin embargo, la pandemia del COVID-19 y el inesperado confinamiento en el mundo, que irrumpió en la cotidianidad y obligó a cambios intempestivos en las escuelas, generó una exacerbación de emociones en todas las personas, y de ello no escaparon estudiantes y profesores. Esta experiencia puso de manifiesto una vez más la apremiante necesidad de abordar la Inteligencia Emocional (IE) en la formación del profesorado (De Candia & Geuna, 2021), al igual que de los saberes emocionales desde una perspectiva pedagógica (Porras-Cruz & Buitrago-Bonilla, 2024).

Ahora bien, la multiplicidad de emociones que están presentes, configuran y circulan en la escuela son determinantes para el aprendizaje (Blanco & Blanco, 2021). A esto se suma que la neurociencia ha enfatizado la relevancia de la participación del maestro en el desarrollo emocional y en la configuración del andamiaje emocional de sus estudiantes, a partir de experiencias en las cuales las emociones fluyan y se puedan aprender a regular, mediadas por el pensamiento pedagógico (Buitrago & Herrera, 2013).

En consecuencia, el desarrollo de la inteligencia emocional como “habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, facilitar el pensamiento promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10), se constituye como base fundamental para la escuela, y su abordaje debería ser permanente por los beneficios evidenciados, entre los cuales están un enfoque sano y aprovechamiento del estrés, mejores condiciones de salud física, mayor bienestar emocional, reducción de comportamientos agresivos, así como importantes posibilidades académicas en docentes y estudiantes (Godoy & Sánchez, 2021; Martínez et al., 2023).

Habilidades emocionales y práctica del maestro

La práctica docente está permeada por emociones que circulan al interactuar con los demás en la enseñanza, en el aprendizaje y en las diversas experiencias escolares, por ello, el profesorado necesita formación en cuanto a las habilidades emocionales que se requieren en los procesos de apropiación de conocimiento, vinculando su propia emocionalidad y la de sus estudiantes; por este motivo es esencial que el maestro se preocupe por su propio crecimiento afectivo y emocional, para acompañar el desarrollo de la formación integral desde la educación emocional (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Ceniceros et al., 2017; Costa et al., 2021; Riascos-Hinestroza & Becerril-Arostegui, 2021; Tacca et al., 2020).

De esta manera, el desarrollo de la IE incrementa la satisfacción laboral de los maestros, lo cual incide en su permanencia, en la cohesión de la escuela y su bienestar, impactando de manera positiva en el alumnado al generar entornos de aprendizaje positivos y enriquecedores que permitan la reflexión, la comunicación y la empatía, debido a que la enseñanza y el aprendizaje se generan a partir de experiencias cotidianas fundamentadas en interacciones sociales donde confluye la gestión emocional de docentes y estudiantes, que al no lograrse

genera altos niveles de estrés, malestar y agotamiento (McRae & Gross, 2020; Paramio, et al., 2023).

Por esta razón, habilidades como el reconocimiento emocional influyen en las experiencias de aprendizaje y permiten el desarrollo de currículos que atienden la diversidad e individualidad de los estudiantes, además de constituirse en clave para la formación de docentes, sumando a ello la empatía que es fundamental, pues permite entender y compartir estados emocionales de otras personas, al igual que responder de manera asertiva, un aspecto imprescindible en las relaciones y vínculos interpersonales, ocupando un lugar central en las relaciones al facilitar el crecimiento intelectual y emocional de estudiantes y docentes, lo cual es parte innegable del compromiso de la educación y el desarrollo humano (Da Costa et al., 2016; Joo et al., 2020).

Facilitación emocional en las dinámicas escolares

Según el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997), la facilitación emocional es la capacidad de aprovechar la información emocional para mejorar el pensamiento; por lo tanto, las personas que desarrollan esta habilidad predisponen su mente para orientar la atención a la información emocional con el fin de facilitar los procesos mentales, cognitivos y fisiológicos para la resolución de problemas, debido a que la relación e interacción de las emociones y los pensamientos propicia razonamientos inteligentes, y por lo tanto mejores decisiones.

En otras palabras, lo que permite esta habilidad es asegurar la evaluación de las señales emocionales para el empleo de recursos atencionales, generando pensamientos positivos, facilitando diversas perspectivas, así como el planteamiento de distintas soluciones a cada problema y aportando a la creatividad; en este proceso es muy importante el lenguaje, dado que al nombrar las emociones se transforman las experiencias difusas en focales, es decir, más accesibles, lo que lleva a la regulación emocional para controlar las situaciones, buscar soluciones y reparar los estados de ánimo (Fernández & Extremera, 2005).

Método

El presente estudio se orientó desde una perspectiva descriptiva comparativa, que permita interpretar el diario vivir de los docentes mediante una comprensión constante de experiencias personales-laborales y un muestreo teórico (Guevara et al., 2020), estableciendo para tal fin dimensiones y categorías de análisis con el fin de develar significados personales respecto a lo emocional y a lo educativo.

Participantes

Se estableció una muestra no probabilística por conveniencia, en la que participaron 46 maestros de educación básica primaria del departamento de Boyacá (Colombia) —mujeres (n=26) y hombres (n=20)—, quienes respondieron el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT, del cual se analizaron y establecieron los mayores y menores puntajes en la habilidad Facilitación Emocional, determinando un segundo grupo de maestros que puntuaron más alto y más bajo para la entrevista en profundidad, compuesto por 16 docentes —siendo mujeres (n=7) y hombres (n=9)—, quienes contaban con una experiencia docente entre cinco y veinte años.

Instrumentos

Se implementó el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT, el cual mide el coeficiente de inteligencia emocional, el desarrollo de habilidades emocionales y sus tareas; de forma paralela plantea cinco niveles de desarrollo de la IE, que van desde “necesita mejorar” hasta “experto”.

Validez y fiabilidad

En cuanto a la validez, Mayer et al. (2016) señalan que los resultados de la fiabilidad interjueces fue de 0,83. Además, en cuanto a las cuatro ramas propuestas en el modelo de IE, cuenta con validez de contenido adecuada y representa el modelo teórico de Inteligencia Emocional. En cuanto a la validez factorial, la literatura reconoce un factor general, dos grandes áreas, la experiencial y la estratégica, al igual que ramas orientadas a la percepción, facilitación, comprensión y manejo. Por último, en cuanto a la validez predictiva, el MSCEIT ha analizado su validez discriminante revisando las correlaciones con otros test.

En cuanto a la fiabilidad, la versión original del MSCEIT ha constatado su consistencia interna, al igual que la adaptación española realizada por Extremera y Fernández-Berrocal, en la cual se hizo uso del coeficiente α de Cronbach para las tareas y el coeficiente de Spearman-Brown para las demás escalas, aportando valores similares a la versión original (Mayer et al., 2016). Sumado a ello, en la presente investigación se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach $\alpha = 0,89$.

Posteriormente se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad, con la finalidad de conocer aspectos particulares de los docentes y su acción educativa y emocional, en donde el investigador recogió, codificó y analizó datos en forma simultánea (Kvale, 2011); para ello se estableció un protocolo de entrevista bajo la categoría Facilitación Emocional, que abordó la relación de los maestros con sus estudiantes y colegas. Se establecieron 21 preguntas que se centraron en a) la preparación de la enseñanza, b) la ejecución e interacción educativa en el aula, c) las interacciones con la comunidad educativa y, d) la evaluación de los procesos educativos.

Credibilidad y dependencia

La credibilidad se trabajó a partir de varias acciones, la primera desde una revisión teórica exhaustiva, teniendo en cuenta que las creencias, preconcepciones y deseabilidad no incidieran durante la interpretación de los datos, en segundo lugar se propició la participación en igualdad de condiciones a los participantes y se asignó la misma relevancia a la totalidad de los datos, y en tercer lugar, la implementación de la técnica del juicio de expertos para revisar y enriquecer el protocolo de entrevista, con la participación de 8 investigadores colombianos y 2 españoles pertenecientes al ámbito de la educación y la psicología, quienes revisaron aspectos referentes a la claridad de los enunciados, la pertinencia temática y el uso del lenguaje, sugiriendo la modificación de tres preguntas. En cuanto a la dependencia, para la recolección de datos se implementaron principios de cautela y coherencia, además se integró una auditoría externa para abordar la dependencia interna, la cual evidenció una coherencia importante en los análisis realizados.

Procedimiento

Recolección de datos

Para la recolección de datos se grabó y diligenció de manera digital el consentimiento informado, después de lo cual se envió el cuestionario por correo electrónico y se implementaron sesiones sincrónicas para explicar el diligenciamiento del mismo. Posterior a ello, y luego del análisis que permitió establecer la nueva muestra, se llevaron a cabo las entrevistas por videollamada, haciendo uso de la plataforma Meet.

Análisis de la información

El análisis cuantitativo partió de los datos del cuestionario MSCEIT, para lo cual se dispuso del apoyo de la plataforma TEA corrige; posterior a ello, con el uso del software SPSS para Windows (versión 26.0), se establecieron estadísticos descriptivos: frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de las diferentes variables objeto de estudio, además de implementar análisis de varianza para medir la existencia o no de diferencias significativas en los valores medios de las variables dependientes en función de la variable independiente. Además, se establecieron dentro de las variables los rangos *ad hoc* de experiencia docente así: experiencia formativa, experiencia inicial de 1 a 5 años, experiencia de búsqueda de 6 a 10 años, experiencia propositiva de 11 a 20 años, y experiencia reflexiva de 21 o más años.

Para el análisis cualitativo se hizo uso del programa informático ATLAS TI para Windows (versión 7). Dicho proceso integró tres niveles de análisis en concordancia con la propuesta de Strauss y Corbin (1990): codificación abierta, axial y selectiva. La interpretación de los datos articuló la reflexión y subjetividad en contraste continuo con la teoría. Es preciso señalar que en la entrevista 12 se encontró el punto de saturación, motivo por el cual, al no emerger nuevos conceptos, no se analizaron las demás entrevistas.

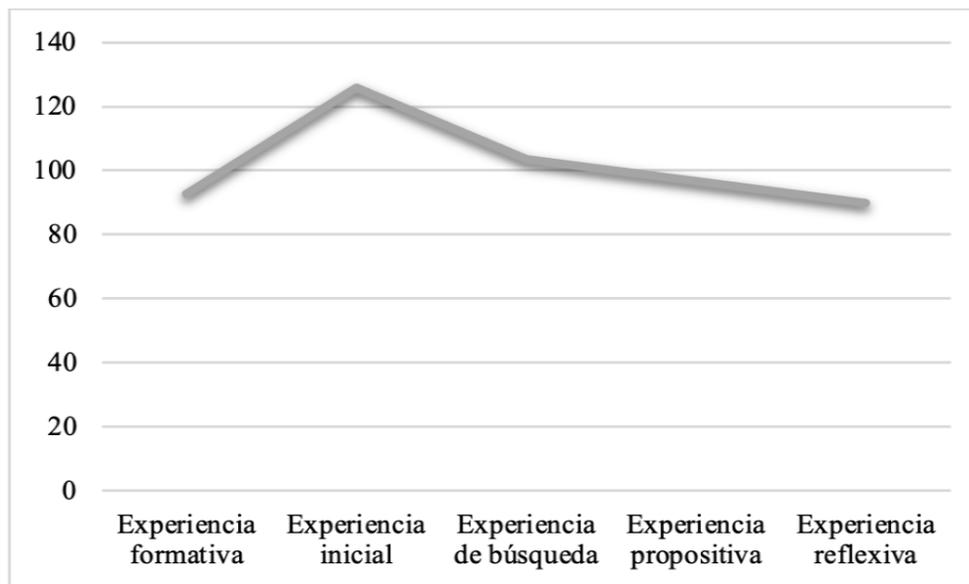
Resultados y discusión

Los resultados derivados del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT evidenciaron, en la habilidad de Facilitación Emocional en relación a la experiencia docente, cambios en los diferentes niveles de experiencia, demostrando un leve ascenso en los primeros cinco años y un descenso a partir de los seis años (ver tabla 1 y figura 1).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos en relación con la experiencia docente

| Habilidad Emocional | Nivel de Experiencia | Media | Desv. Típ. |
|----------------------------|-----------------------------|--------------|-------------------|
| Facilitación Emocional | Experiencia inicial | 126,00 | . |
| | Experiencia de búsqueda | 103,50 | 17,08 |
| | Experiencia propositiva | 96,56 | 12,25 |
| | Experiencia formativa | 92,74 | 8,86 |
| | Experiencia reflexiva | 89,78 | 6,85 |

Fuente: *Elaboración propia.*

Figura 1. *Facilitación Emocional en relación a la experiencia docente*

Fuente: *Elaboración propia*

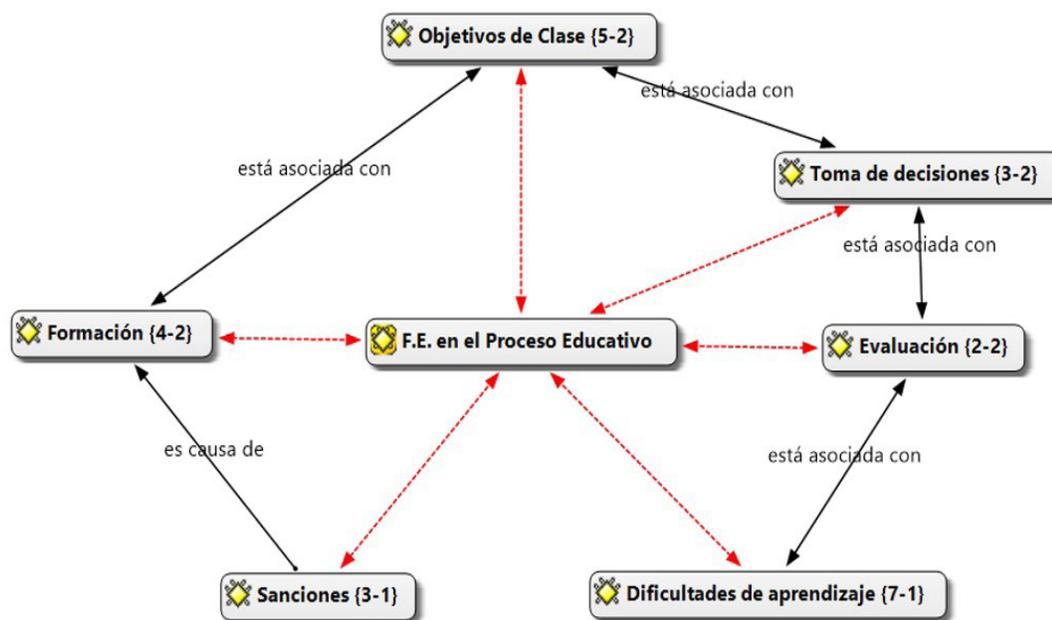
Posteriormente se implementó el análisis de varianza de las escalas de facilitación emocional en función de la experiencia, encontrando ($F_{(1,45)} = 3,990$, $p < 0,01$, $Eta^2 = 0,280$). Además, se realizaron las comparaciones *post-hoc* a través de la prueba de Bonferroni, las cuales mostraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la experiencia inicial con la experiencia formativa ($t = 33,261$, $p < 0,05$) y la experiencia reflexiva ($t = 36,222$, $p < 0,05$).

De acuerdo a estos hallazgos se seleccionaron algunos maestros del grupo de experiencia inicial y reflexiva para entrevistarlos, y conocer así las narrativas de sus experiencias emocionales docentes en postpandemia, a partir de lo cual se pudieron establecer tres ejes de la Facilitación Emocional (FE): en el proceso educativo, en las interacciones escolares y sobre la labor del maestro.

Facilitación Emocional en el proceso educativo

En este sentido, se evidenciaron narrativas en cuanto a la Facilitación Emocional (FE) en el proceso educativo asociadas a la evaluación, la toma de decisiones, los objetivos de clase, la formación, las sanciones y las dificultades de aprendizaje, tal y como lo evidencia la figura 2. Se encontró preocupación por las dificultades de aprendizaje y la baja formación emocional en maestros y estudiantes.

Figura 2. *Facilitación Emocional en el proceso educativo*



Fuente: Elaboración propia

Al respecto, se evidenció un énfasis en cuanto a la comprensión del entorno educativo y la toma de decisiones acertadas que permitieran otros procesos curriculares. En esta configuración apareció la evaluación, frente a la cual se señaló: “es importante, porque cuando veo que los niños están atentos, entonces digo ‘esta actividad sí sirve’, entonces trato de conducir las actividades a través de eso” (P14), este aspecto se relacionó con la satisfacción académica del estudiante, a propósito de lo cual complementa otro participante “cuando se presenta en un solo estudiante, es un poquito más complicado, cuando se presenta en el grupo es más fácil, porque yo digo ‘esa metodología no sirvió entonces voy a utilizar otra’” (P7), lo cual permite, desde una mirada actualizada, una valoración continua de las acciones pedagógicas y de la evaluación como proceso formativo y de acompañamiento en la enseñanza-aprendizaje (Gómez-Rey et al., 2018), para que el maestro pueda fortalecer la pertinencia de los procesos educativos, a partir de la reformulación de los currículos y las técnicas que orientan el aprendizaje (Hurtado, 2020).

Otro aspecto relacionado con la FE fue la toma de decisiones; en este sentido se mencionó “tal vez sería pensar cuál es la mejor manera de afrontar la situación, entonces pensar de qué manera puedo sortear esto, teniendo en cuenta cómo me va a recordar ese niño, qué le enseñe cuando él crezca” (P11), es decir, se toman en cuenta criterios valorativos, metodológicos y de estrategias de afrontamiento desde el reconocimiento del ser y del problema para seleccionar las alternativas más adecuadas que lleven a evaluar su validez por medio de la argumentación, las cuales tienen coherencia con los objetivos educativos y además, una influencia directa en los procesos comunicativos y humanos (Benoit, 2021; Pinos-Coronel et al., 2020).

En ese sentido, los maestros mencionaron en cuanto a los objetivos de clase: “sí, uno tiene en cuenta las actividades que les gusta a los niños, porque uno los va conociendo, como mejor

uno se sienta, como uno mejor pueda dar la clase, diseña las actividades de acuerdo a eso” (P4), y también “cuando me siento a planear, entonces las ganas, el interés de que lo que planee sea lo que a mis estudiantes les va a gustar, les va a servir; es a partir del interés de los niños, de sus necesidades” (P3). Es decir, establecer los objetivos desde el reconocimiento del otro, de su sentir, posibilita el progreso de habilidades cognitivas y emocionales, además de mejorar los procesos de organización académica en función de los proyectos educativos, por ello, la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de su ejecución y control, se da mediante el establecimiento de objetivos por medio de didácticas y ejercicios que se llevan a cabo en el aula, siendo la planeación una actividad de creación que da seguridad y motivación al docente para cumplir con los objetivos planteados (Holm et al., 2020; Veloza & Hernández, 2018).

Estos objetivos conllevan en su sentido y significado la formación, frente a lo cual los participantes expresaron “yo pienso que... antes de enseñarnos pedagogía y didáctica, debíamos formarnos emocionalmente para formar a los estudiantes emocionalmente, porque a los niños no se les escapa nada” (P8). Esta formación se ha venido consolidando en Colombia, aunque no de la mejor manera, ya que desde el gobierno se han planteado modelos de organismos con sesgo neoliberal (Buitrago & Herrera, 2019); no obstante, es preciso resaltar que los programas de alfabetización emocional y formación socioafectiva creados en España han tenido resultados favorables en la formación de habilidades emocionales y de bienestar (Fernández-Berrocal et al., 2018). Y aunque en pandemia se evidenció un crecimiento mayor en la formación tecnológica que en lo emocional, hubo propuestas como la de Espinosa-Izquierdo et al. (2021), en la consolidación de planes de prevención para la disminución del síndrome de *burnout* y la mejora del desempeño profesional en los maestros.

Desde otra perspectiva, se mencionaron dificultades de aprendizaje, que son puestas de relieve: “créame que los estudiantes no alcanzan el conocimiento ni en un 30% en comparación de cuando estábamos en la presencialidad” (P7). Aspecto también abordado por Jiménez-Consuegra, et al. (2021), quienes mencionan que en tiempo de pandemia los docentes usaron el smartphone como estrategia para la comunicación sincrónica y asincrónica con los estudiantes, posibilitando su cercanía y aprendizaje.

Sumado a ello, otro maestro señaló, “Uno piensa ¿ el estudiante sí tiene la facilidad de responder, o al contrario va a tener dificultades?, porque en nuestro caso, hay niños que viven con papás que no saben leer, algunos papás piensan por ejemplo que el inglés es un terror. Es difícil.” (P15)

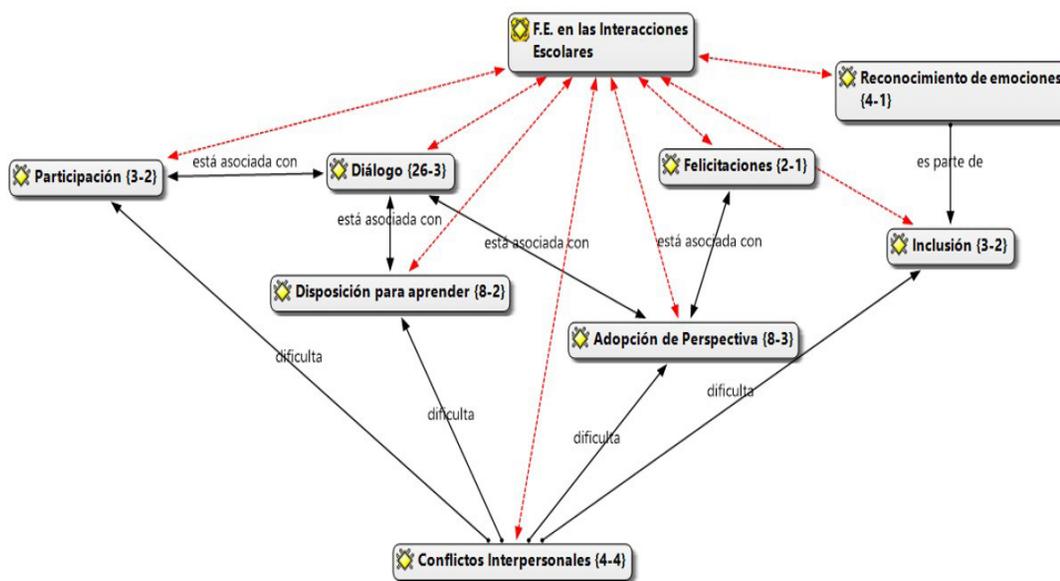
Estas dificultades de aprendizaje en los padres de familia y cuidadores han incidido en muchas ocasiones en el fracaso escolar, planteando el impacto de factores motivacionales, afectivos y cognitivos, por lo que realizar estudios en esta línea es fundamental (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Facilitación Emocional en las interacciones escolares

La FE en las interacciones escolares se relacionaron con los conflictos, el diálogo, la adopción de perspectiva y el reconocimiento de emociones. En suma, se centró en las

relaciones interpersonales, sus dinámicas y emociones compartidas en los encuentros, tal y como se observa en la figura 3.

Figura 3. *Facilitación Emocional en las interacciones escolares*



Fuente: *Elaboración propia*

Tal y como se mencionó, los conflictos interpersonales tienen gran relevancia en la cotidianidad, “si algún compañero está enojado, uno ya no se siente bien, eso le preocupa a uno, y no va a haber ese momento de compartir; además, pueden surgir problemas” (P5), a lo que se suma que “recuerdo que tenía un niño muy conflictivo, se levantó y le hizo una herida cerca al ojo con el lápiz a otro niño, fue una situación terrible” (P4). Y es que en las dinámicas escolares están presentes los conflictos que alteran los entornos y climas escolares, generando malestar e inestabilidad, por lo que la gestión de estos conflictos se establece como un desafío que enfrentan las escuelas para lograr construir contextos adecuados de convivencia y de respeto a las diferencias (Chrispino, 2007). De ahí la importancia de la resolución de problemas, lo cual es fundamental ya que permite aumentar el aprendizaje y las habilidades cognitivas, motivo por el cual se resalta la importancia de la empatía para mejorar las relaciones, las habilidades afectivas y disminuir la violencia escolar (Setiawan, et al., 2020; Vital et al., 2020).

También se hizo referencia al reconocimiento de las emociones, al mencionar: “uno identifica las emociones en los estudiantes a primera vista, por ejemplo, un día un niño no saludó y pasó derecho, entonces uno identifica sus emociones, uno dice ‘algo le pasa’ y trato de indagar qué le pasó” (P7). También mencionan:

Los estudiantes lo van a notar, unas veces uno llega con los pelos de punta, y uno ve que todo el mundo está calladito, que nadie dice nada, entonces uno dice “no, eso es que algo a mí me pasa”, porque ellos también se dan cuenta. (P12)

Es decir, al observar la comunicación emocional, se puede realizar una lectura que ha

evidenciado ciertas habilidades, en las cuales, por lo general, las mujeres logran una importante atención referida a la información emocional y los hombres un manejo adecuado de dicha información (Suárez & Wilches, 2015). Lo cierto es que, en la comunicación emocional se hace presente una relevante información que aporta e incide en los vínculos, relaciones e interacciones de las personas a partir de distintos gestos y expresiones faciales y corporales (Porras et al., 2020).

Desde la implementación de las clases remotas, el reconocimiento de emociones se hizo más complejo debido a diversos factores, como la calidad de la infraestructura tecnológica, pero además el contacto estuvo mediado por información de diversas fuentes complementarias, lo que genera tanto emociones positivas, como esperanza, y en menor medida, alegría, como emociones negativas tales como miedo, preocupación, malestar, ira, odio, frustración, aburrimiento y tristeza en su mayoría; y en este sentido, la expresión de emociones negativas aumenta la rigidez en las respuestas y las experiencias negativas, disminuyendo la generación de pensamientos positivos y la resiliencia (Urrutia et al, 2020).

Como era de esperarse, otro aspecto fundamental de la FE para el profesorado fue el diálogo, “ante todo el diálogo, si yo veo que un niño que por lo general es alegre está triste, el diálogo con él, indagar qué sucede” (P3), entonces,

¿Qué hace uno? hablar con el muchachito; en la educación rural uno tiene una relación más estrecha con los estudiantes, entonces uno se sienta con él, habla, pregunta, con el fin de saber por qué no le gusta esa clase, porque uno ve que no está prestando atención. (P7)

De allí la importancia del diálogo entre profesor y estudiante, que según la revisión de Schillings et al. (2018), es percibido de manera beneficiosa en el sentido de aclaraciones con respecto a la evaluación. Además, la comunicación es esencial para el desarrollo de las personas y comunidades.

Desde la adopción de perspectivas, emerge la comprensión emocional,

Cuando los niños están cansados los dejo descansar, si ellos están tristes y quieren contar los escucho, cuando están alegres los dejo que jueguen, que en mi salón haya risas, haya chistes, que la voz del niño se escuche más que la del docente me parece espectacular, trato de comprender sus estados emocionales. (P8)

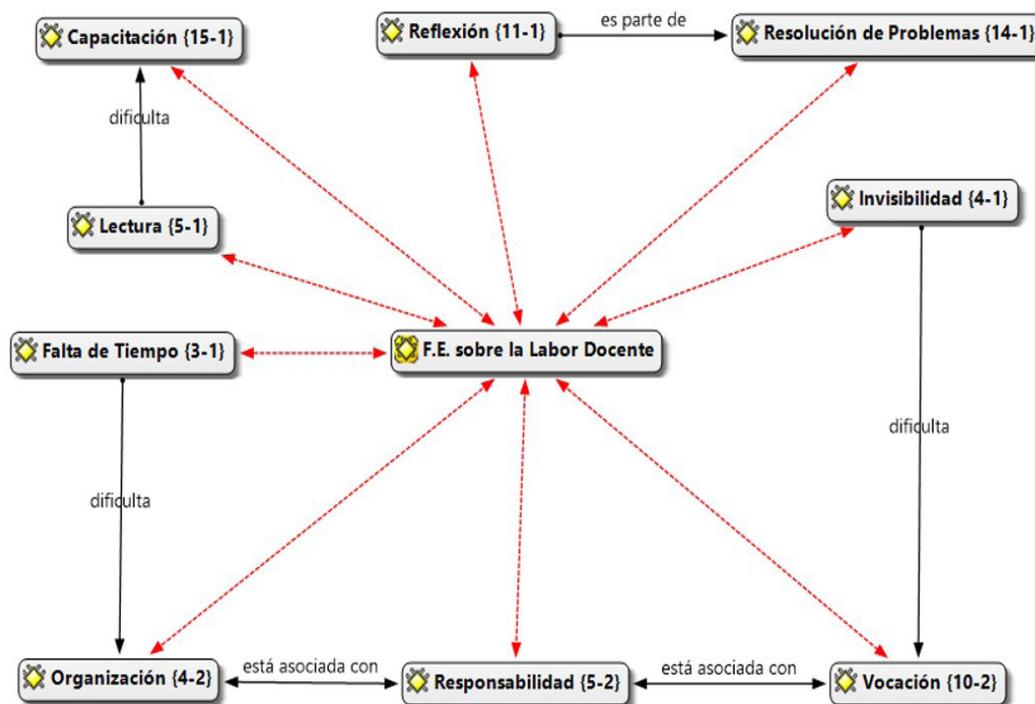
Lo cierto es que el apoyo en el proceso de aprendizaje incluye la comprensión de las experiencias e interacciones dadas en el aula; en la relación pedagógica entran en juego las dinámicas sociales y culturales (Salter et al., 2017). En otras investigaciones se ha evidenciado, en cambio, que existe alta dirección del docente a los estudiantes, además de encontrarse que entre más jóvenes los docentes, poseen mayores niveles de empatía, la cual decrece con la edad (Camacho et al., 2019; Martínez-Maldonado et al., 2019).

Facilitación Emocional sobre la labor docente

La IE basada en la facilitación se asocia con una mayor autoestima, lo que a su vez conduce a una reducción de las brechas laborales (Dust et al., 2018); por lo que las personas están mejor preparadas en la gestión emocional y las relaciones interpersonales (Vargović, 2018), así como su satisfacción y compromiso laboral (Extremera, et al, 2018), por ello en la figura 4 se

establecen los factores con respecto a la Facilitación Emocional sobre la labor docente.

Figura 4. *Facilitación Emocional sobre la labor del maestro*



Fuente: *Elaboración propia*

Entre los factores evidenciados está la reflexión, frente a la cual, se comentó, “me permite hacer un proceso de evaluación, en algo estamos fallando, algo está pasando que no permite que las cosas salgan como uno quiere, es eso” (P3), además, “da pie para reflexionar, acerca del trabajo de uno mismo, vamos a hacer un balance para ver en qué fue lo que fallé, si yo fui quien falló y reflexionar si fueron errores” (P7). Es por ello que la reflexión permite organizar los procesos educativos, mediante el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las creencias de autoeficacia (Cansoy & Türkoglu, 2017; Clarà et al., 2019), así como la valoración de las experiencias emocionales. Lo cierto es que la reflexión sobre la práctica pedagógica hace del docente un sujeto reflexivo, capaz de formular opiniones, tomar decisiones y generar posturas respecto a su labor, al reconocer sus pensamientos y comportamiento, a partir de una evaluación crítica que aporta al autoconocimiento y a la expresión emocional (Huertas, 2020).

En cuanto a la resolución de problemas, se mencionó: “primero escucho una parte de los niños, después a la otra, y después a los otros compañeros; entonces uno identifica quién generó el conflicto, y entre todos vemos qué actividad puede hacerse para resolverlo” (P4). “Primero que todo, la calma, y tratar de buscar la solución que más se ajuste a los implicados, ya sea que uno esté implicado o que sea el observador, lo mejor es la conciliación, la negociación” (P7). Lo anterior implica la escucha y la calma para la resolución de problemas, basada en estrategias como la pregunta, los contrastes y el silencio (Roesler, 2017), para alentar las dificultades,

comprender, escuchar, explicar, aceptar desafíos, siempre buscando el éxito y la felicidad; de esta manera es posible superar dificultades por medio del pensamiento crítico y la generación de ideas (Bocanegra et al., 2021; Villacís et al., 2023).

Otro aspecto referido fue la vocación:

Es importante querer lo que uno hace, porque le pone todo el cariño, todo el empeño, sabe cómo orientar a los demás, sabe cómo actuar ante diversas situaciones, si yo no quiero lo que hago, no sé cómo tratar a los demás, no sé ni cómo tratarme a mí misma, eso es amar lo que hago. (P2)

Esto pone de manifiesto la relevancia del maestro en el proceso educativo, a partir de su humanidad, atención, guía y seguridad, haciendo uso del juego, la creatividad, sus habilidades de gestión y de comunicación (Taveras et al., 2021).

Consideraciones finales y conclusiones

Las experiencias emocionales en el proceso educativo son mediadas por las memorias de los maestros y configuradas en su práctica docente, quienes conciben la enseñanza y el aprendizaje desde altas exigencias emocionales; por ello consideran que la inteligencia emocional es esencial en su educación y práctica, tanto para lograr optimizar las relaciones interpersonales establecidas en el contexto escolar, como para lograr con ello la solución de conflictos y problemas a partir de estrategias como el diálogo. De igual manera, los maestros hacen énfasis, tanto en la relevancia del pensamiento y el conocimiento, como del desarrollo intrapersonal, fundamental para lograr vínculos y relaciones positivas que aportan a su labor en la escuela, ayudan a gestionar el aula y adquirir habilidades socioemocionales.

En las interacciones escolares, el aprendizaje emocional es relevante ya que permite el desarrollo de habilidades que, centradas en las emociones, aportan a la enseñanza, al aprendizaje, al igual que a los saberes y conocimientos. Estas habilidades se refieren a reconocer y etiquetar las emociones, a desarrollar la empatía, a identificar y aprovechar la información emocional, para crear ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de una escuela que integra los pensamientos y los sentimientos, asumiendo la otredad mediada por los afectos, y reconociendo las dinámicas, ritmos y configuraciones que se ajustan en la vida escolar, motivo por el cual se le debe prestar atención al docente, a su interioridad y bienestar, en donde sus emociones son esenciales para las labores, acciones y desafíos pedagógicos que asume en la cotidianidad.

Finalmente el maestro es consciente de la importancia del significado de las experiencias, al igual que de sus estrategias de afrontamiento frente al estrés, en un entorno que no solo es demandante y diverso, sino que se desarrolla en una dinámica cambiante y con un alto nivel de incertidumbre, en donde su labor es mediadora entre la realidad personal, social y cultural, motivo por el cual la educación emocional es vital en cualquier etapa de la vida, y aporta al bagaje formativo de los maestros y enriquece el currículo, ofreciendo además mayores recursos para gestionar las emociones en el aula y dar respuesta a las demandas del siglo XXI.

Lo cierto es que el análisis de las reflexiones de los participantes permite entender

las experiencias de los maestros, sus pensamientos y la escuela, a partir de perspectivas, interpretaciones, juicios, responsabilidades y supuestos emocionales que no se suelen abordar en profundidad en los procesos educativos, quizá porque aún se requiere incrementar la investigación en este campo.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Leidy Tatiana Porras Cruz: se encargó de la conceptualización del proyecto y del artículo, así como del análisis formal, el proceso de investigación y la metodología. Rafael Enrique Buitrago Bonilla: desarrolló la conceptualización de la investigación, la administración del proyecto, su validación y de redacción para la revisión de corrección de estilo. Laura María Chaparro Fino: realizó la conservación de datos e investigación, la redacción del borrador del artículo y desarrollo de la metodología.

Financiación. Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la Convocatoria 891 de 2020 y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con el grupo de investigación Cacaenta y la línea de investigación Emociones y Educación bajo el proyecto titulado Análisis de las Habilidades Emocionales de Maestros en Formación y en Ejercicio.

Conflictos de interés. Los autores declaran no tener algún tipo de conflicto de interés.

Implicaciones éticas. Se solicitó el consentimiento informado a los participantes.

Referencias

- Benoit, C. G. (2021). Argumentar y consensuar: dos habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el aula. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 9-20.
- Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Bocanegra, B. B., Tantachuco, J. J., & Caballero, N. J. (2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Boletín Redipe*, 10(2), 65-77.
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108.
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones [Editorial]. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.
- Camacho, G., Zambrano, M. I. R., & Suarez, F. C. (2019). Capacidad de empatía en docentes de Medicina de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(3), 1-17.
- Cansoy, R., & Türkoglu, M. E. (2017). Examining the Relationship between Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition, Problem Solving Skills and Teacher Self-Efficacy. *International Education Studies*, 10(6), 23-35. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p23>
- Ceniceros, S. Y. C., Soto, M. A. V., & Escárzaga, J. F. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), 1-18. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147/270>
- Christino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15, 11-28.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Costa, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Da Costa, F., González, M. A., & González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- De Candia, L. F., & Geuna, J. D. (2021). Escuelas y COVID-19: Revisión narrativa sobre la relación entre las clases presenciales y el control de la pandemia. *Revista Argentina de Salud Pública*, 13, 20-24.
- Dust, S., Rode, J., Arthaud-Day, M., Howes, S., & Ramaswami, A. (2018). Managing the self-esteem,

- employment gaps, and employment quality process: The role of facilitation- and understanding-based emotional intelligence. *Journal of organization behavior*, 39(5). <https://doi.org/10.1002/job.2265>
- Espinosa-Izquierdo, J. G., Morán-Peña, F. L., & Granados-Romero, J. F. G. (2021). El Síndrome Burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo del conocimiento: revista científico-profesional*, 6(3), 670-679. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2395>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Quintana-Orts, C. (2018). How does emotional intelligence make one feel better at work? The mediational role of work engagement. *International journal of environmental research and public health*, 15(9), 1909. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091909>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). Inteligencia emocional: avances teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. [Editorial] *Know and share psychology*, 1(4). <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4127>
- 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.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Godoy, L., & Mladinic, A. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé*, 18(2), 51-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200004>
- Godoy, I. A., & Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Gómez-Rey, P., Fernández-Navarro, F., Barbera, E., & Carbonero-Ruz, M. (2018). Understanding student evaluations of teaching in online learning. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1272-1285. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1451483>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Holm, M. E., Björn, P. M., Laine, A., Korhonen, J., & Hannula, M. S. (2020). Achievement emotions among adolescents receiving special education support in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 79, Article number 101851. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101851>
- Huertas, S. M. (2020). El yoga como herramienta para el desarrollo de la conciencia corporal y emocional. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 15, 31-46. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.4884>
- Hurtado, F. J. (2020). Planificación y evaluación curricular, elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. <https://orcid.org/0000-0002-2130-5781>

- Jiménez-Consuegra, M. A. J., Flores, E., Domenech, G., Berrío-Valbuena, J., Rodríguez-Nieto, C. A., Cervantes-Barraza, J. A., & Araújo, A. A. (2021). Estrategias y organización digital de los profesores universitarios en enseñanza y conectividad en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 63-85. <https://doi.org/10.18359/ravi.5027>
- Joo, S., Chai, H. W., Jun, H. J., & Almeida, D. M. (2020). Daily stressors facilitate giving and receiving of emotional support in adulthood. *Stress and Health*, 36(3), 330-337. <https://doi.org/10.1002/smi.2927>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Martínez, O. L., Jiménez, M. E. G., & de Tejada, J. D. C. S. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *ESE: Estudios sobre educación*, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Mayer, J. D. Salovey, P., & Caruso, D. (2016). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. TEA.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703>
- Paramio, A., Romero-Moreno, A., & González-del-Pino, C. (2023). La investigación sobre la inteligencia emocional en los últimos 20 años (2001-2021). Un estudio bibliométrico. *Know and Share Psychology*, 4(1), 31-55. <https://doi.org/10.25115/kasp.v4i1.7846>
- Pinos-Coronel, P. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- Porras-Cruz, L.T., & Buitrago-Bonilla, R. E. (2024). El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 291-310. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4043>
- Porras, L. T., Buitrago, R. E., & Gutiérrez, A. M. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia. Análisis en el aula desde la metodología observacional. *Know and Share Psychology*, 1(4), 211-228. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4343>
- Riascos-Hinestroza, L. E., & Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Roesler, R. A. (2017). Independence pending: Teacher behaviors preceding learner problem solving. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/0022429416672858>
- Salter, J. M., Swanwick, R. A., & Pearson, S. E. (2017). Collaborative working practices in inclusive mainstream deaf education settings: teaching assistant perspectives. *Deafness y Education*

- International*, 19(1), 40-49. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1301693>
- Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., & Dolmans, D. (2018). A review of educational dialogue strategies to improve academic writing skills. *Active Learning in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1469787418810663>
- Setiawan, B., Rachmadtullah, R., & Iasha, V. (2020). Problem-solving method: The effectiveness of the pre-service elementary education teacher activeness in the concept of physics content. *Jurnal Basicedu*, 4(4), 1074-1083. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v4i4.484>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Suárez, Y. & Wilches, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1170>
- Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Taveras, M. L., Paz, A., Silvestre, E., Miranda, A. J. M., & Gutiérrez, V. F. (2021). Satisfacción de los estudiantes universitarios con las clases virtuales adoptadas en el marco de la pandemia por COVID-19. *EDMETIC*, 10(2), 139-162. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12908>
- Urrutia, M. E., Ortiz, S., & Jaimes, A. L. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, (2), 187-196.
- Vargović, A. (2018). *Odnos emocionalne inteligencije, samopoštovanja i samohendikepiranja* [Tesis Doctoral. University of Osijek] <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:553061>
- Veloza, R., & Hernández, C. (2018). Valoración de las estrategias adoptadas por docentes en la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica. *Ánfora*, 25(45), 43-69. <https://doi.org/10.30854/anf.v25.n45.2018.512>
- Villacís, M. I. T., Torres, A. R. A. V., Bermeo, M. J. L., Bermeo, E. F. L., & Ventura, X. M. C. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095-5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818
- Vital, L. M., Martínez-Otero, & Gaeta, M. L. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46, Article number e219377. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>

