

INFORMACIÓN GENERAL

Elemento	Detalle
Título del proyecto	Comportamientos Empáticos Presentes en las Experiencias Pedagógicas de los Docentes en Formación.
Autor(a)	Ginna Paola Marín Contreras
ID	1049620582
Correo electrónico	gina.marin@usantotomas.edu.co
Programa académico	Maestría en Educación
Línea de énfasis o profundización	Educación Social y Culturas
Tipo de proyecto	Investigación
Nombre del asesor	Sabas Manuel Bustamante Fuentes
Nombre del co-asesor	Humberto Sánchez Rueda
Fecha de presentación	

**Comportamientos Empáticos
Presentes en las Experiencias Pedagógicas de los Docentes en Formación.**

Ginna Paola Marín Contreras

Maestría en Educación

**Sabas Bustamante Fuentes
Humberto Sánchez Rueda**

**Universidad Santo Tomás
2025**

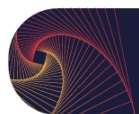
Resumen

La empatía constituye una habilidad fundamental que facilita captar las emociones ajenas y, en cierta medida, inferir sus pensamientos; esto significa entender las intenciones de los demás, anticipar sus acciones y reconocer sus sentimientos. En esencia, la empatía posibilita una interacción efectiva dentro del entorno social (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). En el ámbito educativo, la empatía adquiere un papel central al facilitar la comprensión entre docentes y estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor (Hernández-Prados, 2024). El objetivo de la investigación es analizar las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y su influencia en su práctica pedagógica. Participan 8 docentes en formación de diferentes áreas del conocimiento. Se implementó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) que integra dos dimensiones de la empatía y un protocolo de entrevista semi-estructurada. Los resultados del TECA muestran que los educadores en su mayoría presentan niveles medios de empatía global, que sugiere un buen desarrollo de las funciones empáticas cognitivas y afectivas necesarias para la interacción eficaz en contextos educativos. Los resultados de la entrevista evidencian que la mayoría de los docentes en formación carecen de formación emocional formal y desarrollan sus habilidades emocionales principalmente a través de la experiencia práctica y el aprendizaje empírico diario, evidenciando el reconocimiento de habilidades empáticas por parte del profesorado con experiencia inicial y el desarrollo de habilidades empáticas por el profesorado con experiencia reflexiva.

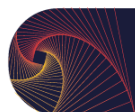
Palabras clave (3): Empatía, Experiencia docente, Práctica pedagógica, Formación docente.

ÍNDICE

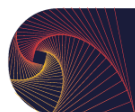
Introducción	7
1. Capítulo I	9
1.1. Justificación.....	9
1.2. Planteamiento del problema	12
1.3. Objetivos de investigación	17
1.3.1. Objetivo general	17
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4. Definición de Categorías	18
1.5. Antecedentes de Investigación.....	21
2. Capítulo II.....	24
2.1. Marco Teórico o Referencial	24
Empatía	24
Perspectiva cognitiva.....	26
Perspectiva afectiva	27
Perspectiva integradora	27
Aspectos de la empatía	28
Bases de la Empatía.....	30
Desarrollo de la Empatía	30
La Empatía en el Contexto Educativo	33
Educación Empática, el Fin de la Educación.....	35
Habilidades empáticas en Docentes	36
Relaciones empáticas en el aula.....	37



Escucha empática	37
Comunicación emocional	38
Emociones y Aprendizaje Empático	38
Ambientes de aprendizaje empáticos.....	42
Práctica pedagógica, un proceso integral	43
Formación Docente: Posibilidades y Desafíos.....	47
Políticas de Formación Docente en Colombia.....	49
2.2. Marco Metodológico.....	53
Método	54
Población y Contexto.....	57
Población	57
Contexto.....	57
Muestra.....	59
TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez et al., 2008).....	66
Protocolo de Entrevista Semi-estructurada, Manifestaciones Empáticas en la Práctica Pedagógica de los Docentes en Formación (Marín, 2025)	68
Procedimiento de la Investigación.....	70
Recogida de Datos.....	70
Análisis de Datos.....	70
Análisis de triangulación.....	71
Consideraciones Éticas.....	73
3. Capítulo III.	74
3.1. Resultado de la Investigación	74
3.2. Discusión.....	114



Conclusiones y Recomendaciones	134
Referencias Bibliográficas	139
Anexo A	165
Test de Empatía Cognitiva y Afectiva TECA	165
Anexo B.....	167
Protocolo de Entrevista Semi-estructurada	167
Anexo C	169
Formato de Consentimiento Informado	169
Anexo D	172
Instrumento de Validación	172



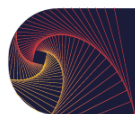
Introducción

La presente investigación aborda la empatía de los maestros en formación desde sus experiencias en la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que la educación emocional es un proceso educativo y continuo (Bisquerra, 2000), que busca la formación integral de cada persona a partir del desarrollo de diversas habilidades (Fernández-Abascal, et al., 2003; Gordillo, 2015). Desde esta perspectiva y de manera positiva, el abordar la empatía del profesorado ha venido ganando especial importancia en las últimas tres décadas gracias a la nutrida investigación que se ha generado en torno a la inteligencia emocional (Contreras, 2018). Integrar la inteligencia emocional, inciden en el bienestar y crecimiento personal de los docentes y por lo tanto, en el contexto educativo, en la calidad de las relaciones interpersonales, así como en el rendimiento académico y laboral.

La empatía hace parte de la inteligencia emocional e implica la respuesta personal a partir de la percepción, comprensión y experimentación de las emociones e ideas de los demás (Barker, 2008), posibilitando la interacción social (Eisenberg & Müssen, 1989), al permitir la aprehensión y contextualización de sus emociones, sentimientos, pensamientos y acciones (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006).

Por consiguiente, la empatía debe ser abordada dentro de los programas de formación docente como aspecto relevante y fundamental, ya que su desarrollo brinda una serie de posibilidades y habilidades intrapersonales e interpersonales al profesorado que son fundamentales para un óptimo desempeño, permitiéndole al profesional de la educación incidir de manera afectiva en los procesos pedagógicos y didácticos, como en la construcción de la interioridad del alumnado.

Por lo tanto, la presente investigación pretende analizar las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias pedagógicas de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, con la finalidad de profundizar en su realidad específica su experiencia, para establecer un punto de partida en el desarrollo de futuros proyectos.



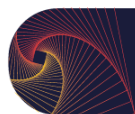
1. Capítulo I

1.1. Justificación

La empatía constituye una habilidad fundamental que facilita captar las emociones ajenas y, en cierta medida, inferir sus pensamientos; esto significa entender las intenciones de los demás, anticipar sus acciones y reconocer sus sentimientos. En esencia, la empatía posibilita una interacción efectiva dentro del entorno social (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Es importante destacar que los datos empíricos respaldan la idea de que una participación apropiada en la vida de los niños puede promover una adultez saludable y responsable. Fomentar el buen trato durante la infancia, especialmente en los primeros años, puede ayudar a que las próximas generaciones desarrollen una mayor empatía tanto a nivel personal como social (Carpena, 2016). Por esta razón, se resalta su relevancia.

En la práctica docente las habilidades emocionales como la empatía son fundamentales, y a su vez permite mayor éxito personal, laboral y social, por lo que algunos autores defienden que es imprescindible incluirlas en el currículo de formación profesoral, y aunque hay un camino aún largo por recorrer para establecer la educación emocional en la enseñanza, es una necesidad imperativa y un reto que es necesario asumir con ética y responsabilidad, que se suma a lo encontrado en algunos estudios sobre la IE y la eficacia en diferentes competencias emocionales, trayendo consigo bienestar, equilibrio personal y éxito social (Durán, et al., 2006, Mayer et al., 2008).

Es importante destacar que en la práctica docente se presentan desafíos de manera permanente y que el profesorado requiere para afrontarlos y superarlos, recursos socioemocionales que les permitan disminuir los niveles de ansiedad y estrés, para ello, como se ha mencionado, el maestro debe contar con la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones propias y de sus estudiantes, las cuales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientan su salud física y mental, así como la calidad de las relaciones interpersonales y rendimiento académico y profesional (Brackett & Caruso, 2007), por lo tanto, un maestro con habilidades sociales y emocionales como la empatía evidenciará

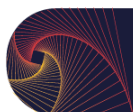




altos niveles de autoconciencia, autoeficacia y autoestima (Reilly et al., 2014), lo cual dará como resultado aumento de la satisfacción laboral y contagio emocional positivo en la relación con sus estudiantes (Horwitz, 1996).

Las tendencias actuales y políticas educativas promueven activamente el desarrollo socioemocional. La Ley 2383 de 2024, promulgada en Colombia el 19 de julio de 2024, tiene como objetivo principal promover la educación socioemocional en niños, niñas y adolescentes en todas las instituciones educativas del país, desde el preescolar hasta la educación media. Incluye la formación de docentes en estrategias pedagógicas para enseñar competencias socioemocionales, como la empatía, el autocontrol y la resiliencia. Esta ley busca desarrollar habilidades emocionales y sociales que mejoren la salud mental y física de los estudiantes, así como fortalecer sus capacidades en diferentes áreas de la vida.

El Ministerio de Educación (MEN) ha implementado programas como las secuencias didácticas "Paso a Paso", que ofrecen herramientas para promover competencias socioemocionales en el aula. Estos programas incluyen guías para docentes y materiales de apoyo para estudiantes, el MEN en su Plan Estratégico Institucional 2025, ha diseñado un plan que incluye el fortalecimiento de la formación docente, con énfasis en la formación situada y la cualificación de docentes para mejorar las prácticas pedagógicas, Mediante la puesta en marcha del Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), se busca potenciar el rendimiento académico de los estudiantes fortaleciendo las prácticas pedagógicas y el liderazgo en las escuelas públicas. Esta acción coordinada con las Secretarías de Educación de las regiones certificadas abarca áreas como arte, cultura, deporte, actividad física, ciencias, pensamiento histórico, tecnología e innovación, además de la estrategia CRESE, que promueve la educación ciudadana enfocada en la reconciliación, la lucha contra el racismo, el desarrollo socioemocional y la conciencia sobre el cambio climático. El programa se ejecuta a través de centros de interés y proyectos educativos con el propósito de transformar la educación y garantizar el desarrollo integral y los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.



Motivo por el cual, analizar la empatía en la experiencia de la práctica pedagógica en los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás sede principal Bogotá modalidad a distancia periodo académico 2024- 2025, es fundamental para comprender que los docentes en formación necesitan desarrollar habilidades socioemocionales, como la empatía, para manejar efectivamente el estrés escolar y promover un ambiente de aprendizaje positivo, crucial para su propio bienestar y el de sus futuros estudiantes, crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y de apoyo emocional, lo cual es esencial para el aprendizaje significativo y así poder responder a las nuevas políticas educativas que reconocen la importancia del desarrollo socioemocional en el contexto educativo. Enfrentan el reto de establecer relaciones interpersonales efectivas con estudiantes de diversa procedencia y necesidades. Tener habilidades empáticas es clave para comprender y responder adecuadamente a estas diferencias, la Universidad Santo Tomás se caracteriza por la formación de profesionales con un profundo sentido humanista, incluir la empatía en los programas de formación docente ayuda a preparar a los futuros maestros, en cómo enfrentar estos retos y necesidades específicas.

1.2. Planteamiento del problema

En el informe Delors (1996) de la Unesco, se trazan los objetivos para la educación del siglo XXI y se hace hincapié en el papel de las emociones y la necesidad del ser humano de tener acceso a esta educación, pero lo cierto es que estas habilidades emocionales, como lo es la empatía, deben ser enseñadas por docentes con formación y desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que las aulas se establecen como un importante espacio de aprendizaje socioemocional (Extremera & Fernández–Berrocal, 2004c; Palomera et al., 2008).

No obstante, aunque se debe reconocer que en los procesos de formación del profesorado se ha venido integrando la Inteligencia Emocional IE de manera progresiva en muchos países y contextos, aún es escaso el abordaje que se hace, y cuando se incluye suele ser excesivamente teórico y poco vivencial (Fernández et al., 2009). En este sentido se ha evidenciado que los docentes suelen sentir con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer & Stough, 2001) y que los procesos de formación universitaria, se han caracterizado por generar altos niveles de estrés que afectan el bienestar de los docentes en formación (Beiter et al., 2015).

Sumado, desde la experiencia pedagogía Skliar & Larrosa, (2016), en muchas ocasiones la labor docente implica una gran presión por las situaciones difíciles en el aula, como conflictos entre estudiantes o problemas de comportamiento, el manejo de relaciones interpersonales con estudiantes, colegas y padres de familia, la constante carga laboral, las exigencias administrativas (Platsidou & Agaliotis, 2017), que en algunas ocasiones generan manifestaciones físicas como úlceras, insomnio, dolor de cabeza, cansancio extremo, fatiga y molestias que suelen afectar a uno de cada cinco educadores (Extremera et al., 2010; Gómez et al., 2009).

Sumado a ello, la falta de recursos y, lamentablemente, el acoso y el bullying por parte de estudiantes, padres o incluso colegas (Murphy et al., 2018; Van Noorden et al., 2017), entre otros factores que se convierten en fuente de estrés y deterioro de la salud mental (Extremera et al., 2010), y se ha podido establecer que, en la docencia se presenta con frecuencia consulta y hospitalización psiquiátrica, dadas las condiciones laborales de alta

demanda emocional (Chaves, 2007), evidenciando que en los últimos años se ha encontrado un incremento importante en la ansiedad, la ira, la depresión, y el síndrome de burnout en el profesorado (Fernet et al., 2012; Huang et al., 2011).

Esta realidad genera preocupación por la afectación en el bienestar, la salud y la calidad de vida del profesorado, por lo tanto, en la escuela y el aprendizaje, además, en la actualidad se experimenta un ritmo de vida acelerado y una gran presión por demandas de tipo económicas, políticas y sociales (Guerrero, 2003; McCarthy et al., 2016; Moreno-Jiménez, 2005). Lo cierto es que el agotamiento del docente afecta negativamente las dinámicas escolares, las relaciones positivas y el rendimiento académico de los estudiantes (Travers, 2017), y al no gestionar de manera efectiva sus emociones, se genera un deterioro en el clima del aula, el cual, como es lógico, está mediado por el contagio emocional y por los niveles de estrés que suelen manejar los docentes (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

Es por ello que la empatía es un recurso fundamental para manejar los conflictos interpersonales, al igual que para disminuir el estrés y el agotamiento (Fernández-Berrocal & Aranda, 2017; Molero et al., 2020), además, permite establecer vínculos más cercanos y positivos entre docentes y estudiantes, facilita desafíos relacionados con la inclusión, la diversidad cultural y las diferentes necesidades educativas de sus estudiantes (Rodríguez-Donaire et al., 2020), generar ambientes de compromiso y participación activa de los alumnos, lo que se traduce en mejores resultados académicos (Valdés, 2020) y prevención del acoso escolar (Miranda & Daturi, 2021).

Por todo ello, la docencia ha sido definida como una profesión con alto riesgo psicosocial debido a las altas demandas emocionales, las cuales suelen ser intensas, complejas e incluso contradictorias (Extremera et al., 2010; Royo, 2016), al igual que como una profesión retadora, de alta responsabilidad y gran nivel de estrés (Salanova et al., 2003; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Es decir, es innegable que el profesorado debe afrontar de manera emocional y permanente los cambios en la política educativa; la sobrecarga laboral; el tiempo extra laboral que demandan los procesos educativos; la formación, capacitación, actualización y uso de las TIC; la educación virtual; las lenguas extranjeras; la

educación inclusiva y; el creciente número de estudiantes en el aula (Acton & Glasgow, 2015; Brown & Roloff, 2011; Le Cornu, 2013).

Belandia et al., (2012), señalan que los docentes mayores desean jubilarse antes que otros profesionales, a lo que se suma que un porcentaje importante han abandonado su labor docente por afecciones psíquicas y psicosociales, dentro de las cuales resaltan el estrés, la ansiedad y la depresión, lo cual tiene un impacto importante no solo en el bienestar y la salud, sino en lo económico, lo educativo y lo social (Travers, 2017; Watlington et al., 2010). A esto se añade que casi la mitad de los estudiantes de educación no asumen la elección profesión por vocación y mantienen la expectativa de estudiar otra carrera (García-Garduño & Organista-Sandoval, 2006).

En este sentido, algunos estudios mostraron que cerca del 40% al 50% de los docentes en algunas regiones, abandona su profesión en los primeros cinco años, y muchos de los que quedan están agotados y quemados (Brown & Roloff, 2011; Guarino et al., 2006). Lo cierto es que como se ha señalado, la mayoría de docentes, no han contado con procesos formativos, herramientas y recursos que garanticen el desarrollo de sus habilidades socioemocionales (Ovejas, 2011), y como enfatizan Bris y Robira (2012) los maestros requieren de habilidades emocionales para manejar y lidiar con la tensión que se generan en las relaciones en clase y fuera de ella con sus estudiantes, colegas y padres de familia, además de las exigencias propias de la enseñanza y del desarrollo del pensamiento (Bisquerra & Pérez, 2007). Ahora bien, el profesorado debe dar respuesta a las demandas y a los cambios sociales, tener capacidad de trabajo en equipo, poder generar emociones y sentimientos positivos y, desarrollar la habilidad de gestionar las emociones para disminuir el riesgo de malestar, dolor y enfermedad (Fernández Berrocal et al., 2017; Carpena & Darder, 2012), para mejorar los procesos de aprendizaje (Sutton & Whealey, 2003).

Investigaciones a nivel nacional sobre empatía en los docentes desde la práctica pedagógica destacan su impacto en el bienestar emocional de los estudiantes, en el rendimiento académico y el ambiente educativo. Considerando la empatía de los docentes como una habilidad protectora frente al estrés escolar, que ayuda a los estudiantes a percibir menos situaciones como estresantes y facilita su adaptación al entorno educativo (Palacio &



Gutiérrez, 2023). Evidenciando que la empatía docente tiene un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes, un nivel adecuado de empatía puede mejorar los resultados académicos al crear un ambiente de aprendizaje más efectivo y de apoyo emocional (Castellanos Díaz, 2023), contribuyendo a un clima de aula positivo, fomentando un ambiente de respeto y colaboración, crucial para el aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes (Hernández Perdomo et al., 2019). La empatía docente es un tema cada vez más relevante en la investigación educativa Colombiana.

En investigaciones como la de Ore Garvan et al., (2024) la empatía es vista como una habilidad socioemocional esencial para los docentes, dado que su desarrollo puede mejorar la calidad de la educación y el bienestar emocional tanto de estudiantes como de docentes. Pero también existe un consenso sobre la necesidad de incluir la empatía en los programas de formación docente. Esto ayudaría a mejorar las relaciones en el aula y a prevenir problemas escolares (Herrera et al., 2016; Vaquier, et al., 2020). Por lo tanto, se hace fundamental vincular el desarrollo de habilidades empáticas y su relación con la pedagogía en la formación posgraduada (Albaladejo, 2017; Bisquerra, 2009; Buitrago Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Buitrago et al., 2017; Briones et al., 2019; Cejudo et al., 2015; Extremera et al., 2016; Extremera, Mérida-López, & Sánchez-Gómez, 2019; Greenberg, 2003; Palomera et al., 2017; Palomera et al., 2019; Herrera et al., 2016), y su incidencia en las experiencias pedagógicas del docente, en cuanto al desarrollo del bienestar emocional, la prevención del acoso escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el rendimiento académico y la educación integral.

Pero también, ampliar el número de estudios orientados a la IE del profesorado, en especial en el contexto colombiano, ya que a pesar de las apuestas y hallazgos actuales, aún no se cuenta con evidencia suficiente al respecto (Herrera & Buitrago, 2019), que pueda incidir en la pedagogía, en el pensamiento, en el conocimiento, en el bienestar del profesorado y del alumnado e incluso en las políticas y en una educación de calidad.

Es preciso señalar que, a pesar de la evidencia empírica que refirma la importancia del abordaje y desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía para el ejercicio docente, así como para el bienestar del profesorado, aun no se ha logrado que se reconozca



**UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS**

y se integre su abordaje. En este sentido, el presente estudio se centra en el interrogante respecto a ¿Cuáles son las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y la influencia en su práctica pedagógica?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y su influencia en su práctica pedagógica.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los niveles de empatía cognitiva y afectiva de los docentes en formación mediante la aplicación del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).
- Indagar, a través de entrevistas semi-estructuradas, sobre la empatía cognitiva y afectiva de los participantes, desde sus experiencias en la práctica pedagógica.
- Analizar cómo la empatía influye las prácticas pedagógicas y el ambiente de aprendizaje en las experiencias de los docentes en formación.

1.4. Definición de Categorías

Categoría

La empatía es una capacidad innata que se cultiva a través de las interrelaciones con los demás y se moldea dentro de un contexto cultural que determina el ideal de ser humano que se espera que alcancemos (Carpena, 2016). Como una capacidad natural y una habilidad adquirida, implica que una persona reconozca tanto de manera cognitiva como emocional el estado y las acciones de otra. Esto conlleva una comprensión profunda, tanto a nivel intelectual como emocional, del estado vital del otro. Fundamental para la conexión y comprensión entre seres humanos, y puede ser cultivada y fortalecida con el tiempo (Salovey & Mayer, 1990).

Subcategoría

Empatía Cognitiva: se refiere a la capacidad de entender y comprender los pensamientos, creencias y emociones de otras personas sin necesariamente establecer una conexión emocional. Este enfoque de la empatía desempeña un papel crucial en las interacciones sociales, ya que ayuda a establecer conexiones más profundas y significativas con los demás. Además, es fundamental en la resolución de conflictos y negociaciones, ya que permite comprender las perspectivas e intereses de todas las partes involucradas.

- **Adopción de Perspectivas (AP)** se refiere a la capacidad intelectual de ponerse en el lugar de otra persona imaginariamente, es decir la capacidad de entender y considerar las experiencias y pensamientos de otras personas. Comprender cómo piensan y sienten los demás (Fernández-Pinto, López-Pérez, & Márquez, 2008).
- **Comprensión Emocional (CE)** se entiende como la capacidad de reconocer e identificar y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de otros (Fernández-Pinto, López-Pérez, & Márquez, 2008).

Empatía Afectiva: se define como la capacidad de conectar afectiva o emocionalmente con las emociones y sentimientos de otra persona y responder de manera comprensiva y sensible, esencial para fomentar relaciones interpersonales saludables y efectivas (Hoffman, 1987).

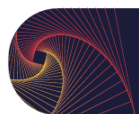
- **Alegría Empática (AE)** Capacidad de sincronizar y compartir las emociones positivas de otra persona (Wispé, 1978). Por ejemplo, un estudiante esta alegre porque gano un juego y su docente también se alegra por su triunfo.
- **Estrés Empático (EE)** Capacidad de sincronizar y compartir las emociones negativas de otra persona, es decir, conectar emocionalmente con esta. (López-Pérez, López-Pérez, & Fernández-Pinto, 2008). Por ejemplo, un estudiante esta triste por la pérdida de un familiar, su docente también se entristece por él.

Categoría

Práctica pedagógica: se concibe como la práctica del docente, un actuar que posibilita la innovación, profundización y transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. La práctica docente está ligada a la realidad del aula, Esta conexión permite generar conocimientos al considerar la práctica docente como un objeto de estudio para quienes participan en ella. Por lo tanto, es necesario definir la práctica en el contexto de la praxis, entendida como un proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. (Benner, 1980; Ávalos, 2002; Larrosa, 2019).

Subcategoría

- **Experiencia** desde lo que se vive y siente en la práctica y los saberes que en ella emergen. En el mismo sentido, se debe señalar que su noción ha sido abordada desde disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía, especialmente desde ésta última dada su interpretación epistemológica (Contreras & Pérez, 2010; Jay, 2009), por ello la presente investigación asume el concepto de experiencia, específicamente la del maestro, la cual toma





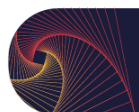
distancia de aquellas enunciadas como configuraciones de los saberes netamente disciplinares y de aquellas experiencias consecuentes de una conciencia histórica por el contexto y el sujeto, dando movimiento a los significados y relaciones que ponen en juego los saberes de la experiencia en la práctica educativa (Schön, 1992).

Por lo tanto, la experiencia se entiende desde aquel acontecimiento pensado, preguntado, que halla sentido cuando ocurre, pasa y deja huella bajo lo vivido, permitiendo cultivar el ser y estar desde la pregunta sobre lo que se tiene, lo que se hace, y lo que es, en este sentido la práctica del docente implica crítica (Gil, 2021; Foucault, 1983), por consiguiente, la experiencia se evidencia como una nueva forma de hacer pedagogía, hacer escuela y ser maestro, ahora bien, desde lo educativo y como lo menciona Skliar y Larrosa (2016) es un saber de alteridad que acepta y pregunta por el otro, el mundo, sus necesidades y sentidos desde una dimensión subjetiva (Ortega, 2021).

- **Ambiente de aprendizaje:** entorno educativo dinámico, inclusivo y adaptable a las necesidades de los estudiantes. Considera el espacio físico tanto las interacciones sociales y pedagógicas, busca fomentar el aprendizaje significativo que prepare a los alumnos para enfrentar desafíos en su vida. (Ainscow, 2005; Bronfenbrenner, 2002; Malaguzzi, 2001)

Categoría

Formación docente: como un proceso continuo y multidimensional, fundamental para garantizar una educación de calidad, que prepara a los maestro para afrontar los desafíos de la práctica y promover el desarrollo integral de los estudiantes. La formación docente permite construir la identidad profesional en relación a los conocimientos dirigidos que, en ocasiones, al ser abordados de manera teórica se encuentran distantes de las problemáticas y realidades de la escuela, por lo que, es a través de la experiencia y la práctica pedagógica que los maestros en formación construyen saberes complementarios de y para la escuela (Bosa et al., 2007).



1.5. Antecedentes de Investigación

La Empatía

En primera instancia es relevante señalar que los análisis han evidenciado correlaciones positivas entre la Inteligencia Emocional (IE) y la empatía (Stanley & Bhuvaneswari, 2016). Lo cual es lógico, dado que los principales modelos de IE asumen la empatía como aspecto constitutivo de la IE (Bar-On, 1997, 2000; Boyatzis, 2006a; Brackett & Salovey, 2006; Goleman, 1998, 2001; Mayer & Salovey, 1993, 1997, 2009; Salovey & Mayer, 1990). En consecuencia, la empatía ha estado ligada a los mismos ámbitos que ha estudiado la IE, como los ámbitos educativos, organizacionales, clínicos y sociales entre otros.

Desde una perspectiva integradora y multidimensional, que incluye componentes cognitivos y emocionales de la empatía, se han desarrollado varios trabajos de investigación, en el ámbito de educación, con estudiantes universitarios y maestros en formación (Costa & Azevedo, 2010; Flores Pastor, 2017; Ruiz, 2016; Herrera et al., 2016; Segarra Muñoz et al., 2018). Sin embargo, en docentes en ejercicio, el estudio de la empatía, desde la perspectiva integradora cognitivo-afectivo, no ha sido suficientemente impulsado (Vaquier, et al., 2020).

Desde el ámbito organizacional, la empatía se ha estudiado en relación con la eficacia y el liderazgo, el manejo del estrés, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, la creatividad, la innovación, la motivación, el rendimiento, la productividad a la vez que reduce los conflictos y los accidentes laborales (Goleman, 1998; Humphrey, 2013).

Desde otra perspectiva, se han identificado relaciones inversas entre empatía y conductas agresivas como el acoso escolar y el ciberacoso (Ang & Goh, 2010; Muñoz, Qualter & Padgett, 2011), así como con comportamientos disruptivos y delictivos (Jolliffe & Farrington, 2004), además de actitudes antisociales o agresivas (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Mestre et al., 2004). En conclusión, las conductas violentas se caracterizan por déficit en la empatía, por esta razón se han estudiado los factores que integran la empatía para comprender los mecanismos que estructuran este tipo de acciones y conductas (Díaz-Galvána et al., 2015).

De igual manera, analizar la empatía en edades tempranas, contribuye a una mejora de las habilidades sociales y específicamente, del comportamiento prosocial (Garaigordobil & García, 2006; Warden & Mackinnon, 2003). En este sentido es posible un mejor ambiente educativo, el cual ha sido evidenciado por varios estudios que señalan que altos niveles de empatía se asocian a una conducta más pro-sociales (Rumble, et al., 2010), de esta manera se propicia el reconocimiento del otro.

Como señala García et al. (2018), las habilidades sociales son fundamentales en la formación integral de los individuos, ya que no solo contribuyen al bienestar personal, sino que también inciden en la calidad de las interacciones sociales y en el fortalecimiento del tejido social y comunitario. Esta perspectiva es respaldada por Morales (2017), quienes acentúan que las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en la construcción de relaciones positivas y en la prevención de conflictos en contextos educativos.

Ahora bien, desde la perspectiva de los instrumentos de medición de la empatía Baron-Cohen & Wheelwright (2004) comentan que a pesar de que la empatía es un factor fundamental para el adecuado funcionamiento social, aún son pocos los instrumentos que permiten su correcta medición. En este sentido, Čavojová *et al.*, (2011) enfatizan en que las pruebas de empatía que miden habilidades reales son más objetivas que aquellas que se derivan de autoinformes, en particular cuando la muestra es de jóvenes. De otra parte, la mayoría de instrumentos que se usan para realizar mediciones sobre empatía no integran los recientes hallazgos de la neurociencia (Gerdes et al., 2011).

Se ha desarrollado para población hispanohablante el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), que muestra una adecuada fiabilidad y validez. Además, dentro de las sub-categorías de la Cognitiva contempla la Comprensión Emocional, y la de Adopción de Perspectiva. Dentro de sub-categoría de la Afectiva tiene en cuenta la empatía como respuesta emocional, Alegría Empática y Estrés Empático (López, Fernández, & Abad, 2008), aspectos no contemplados previamente en otros instrumentos de medición de empatía.

En relación con el género, diversos estudios han mostrado que las mujeres tienden a obtener puntuaciones más elevadas en empatía que los hombres (Garaigordobil & García, 2006; Tilburg, Unterberg, & Vingerhoets, 2002). Esto se atribuye a que la empatía en las

mujeres es principalmente emocional y se manifiesta a través de una respuesta afectiva, debido a que poseen un mayor número y actividad de neuronas espejo. Por otro lado, en los hombres, además de la participación de las neuronas espejo, intervienen las conexiones temporo-parietales, que favorecen una empatía de tipo más cognitivo (Brizendine, 2010; Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002; Schulte-Ruther et al., 2008). Sin embargo, otras investigaciones han limitado esta superioridad femenina únicamente al componente afectivo de la empatía (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Muncer & Ling, 2006). Además, a medida que las personas envejecen, la empatía tiende a aumentar (Decety, 2010; Richter & Kunzmann, 2011). De esta manera, el desarrollo de la empatía está influenciado por una combinación de factores genéticos y ambientales (Knafo et al., 2008).

En cuanto al contexto Colombiano se ha investigado la empatía en docentes en formación, Herrera, Buitrago & Ávila, (2016) analizan cómo la empatía de los docentes en formación impacta el aprendizaje significativo de los estudiantes. Bonilla-Suárez, (2021) su investigación se centra en las representaciones sociales de la empatía hacia los docentes desde la perspectiva de estudiantes adolescentes. Valero & Martínez, (2022). Investigan cómo la empatía del docente afecta la construcción de ciudadanía entre los estudiantes. Estos autores han contribuido al entendimiento y desarrollo de la empatía dentro del contexto educativo colombiano, resaltando su importancia para mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes y fomentar un ambiente educativo más positivo y efectivo.

2. Capítulo II

2.1. Marco Teórico o Referencial

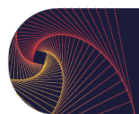
Empatía

Para entender qué es la empatía, así como su relevancia y pertinencia en el contexto educativo, es necesario primero analizar el concepto de inteligencia emocional, dado que la empatía forma parte de este. Además, resulta fundamental distinguir entre emoción y sentimiento (Vallés & Vallés, 2000). exponen la definición de estos conceptos que comúnmente se confunden: La emoción es una “Acción súbita y de duración breve del organismo ante una situación o acontecimiento externo (suceso) o interno (evocación por los pensamientos) (p. 38)”. Mientras que, el sentimiento se puede considerar como la consecuencia de la emoción, que se evidencia en un estado de ánimo o psíquico, al cual también se le conoce como estado afectivo.

Por su parte Gardner (2011) desde el planteamiento de las inteligencias múltiples resalta importancia de dos inteligencias que están, de alguna manera, en relación con las otras seis (música, viso-espacial, corporal-kinestésica, lingüístico-verbal, lógico-matemática), la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, que son las que permiten entender y comprender el sentir, pensar y actuar propio y del otro.

Pero es Goleman (1995), quien profundiza y se centra en el estudio de estas dos inteligencias (inteligencia interpersonal e intrapersonal), afirma que la inteligencia emocional es la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones (p. 2)”. Infiriendo así que las funciones de las emociones pueden situarse en dos niveles; la sensibilidad emocional y la respuesta emocional, ésta última, es la que guía y organiza la conducta. Claro está, sin perder de perspectiva que hay dos mentes que operan y se complementan, una que piensa y otra que siente.

Cabello (2011) define el término inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales propios y de los demás. Esto implica

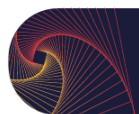


reconocer, gestionar y regular las emociones. En esta dirección, los procesos educativos requieren potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, con el propósito de formar para la vida y aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

La palabra empatía tiene un origen etimológico en el griego "ἐμπάθεια" (empathia), que originalmente significaba "dolor intenso" o "sufrimiento interno". Este término se deriva del prefijo griego "ἐν-" (en), que significa "en el interior", y de la raíz "πάθος" (pathos), que se refiere a "padecimiento", "sentimiento" o "afección". Aunque el concepto de empatía como lo conocemos hoy se desarrolló más tarde, el término griego fue utilizado por Galeno en el siglo II d.C. para describir un estado de intensa emoción. En el siglo XIX, el término alemán "Einfühlung" (sentimiento o empatía) se utilizó para describir la capacidad de identificarse con los sentimientos ajenos, especialmente en el contexto del arte y la estética. Finalmente, en 1909, el psicólogo Edward B. Titchener popularizó el término en inglés como "empathy", consolidando su significado actual en la psicología.

Definir la empatía, es referirse a un concepto relativamente reciente "Einfühlung" (empatía) en el campo de la psicología, describiéndolo como una proyección interna de uno mismo en el otro, a través de la cual se imitan los sentimientos ajenos, que fue introducido inicialmente por el psicólogo Theodor Lipps en 1903. Desde entonces, este concepto ha evolucionado y se han desarrollado varias definiciones para explicar esta capacidad innata, que comparten otros mamíferos, quienes pueden percibir y reaccionar al dolor de manera solidaria.

A medida que avanzaba el siglo XX, surgieron nuevas definiciones que destacaban tanto los aspectos cognitivos (comprensión de los sentimientos) como los afectivos (experiencia emocional). La empatía como tal no tiene una única definición, existen diferentes posiciones de los investigadores, las cuales han emergido de los estudios realizados, por tanto, se toman las más representativas para su interpretación y conceptualización. Aunque hay autores que dan más importancia la perspectiva cognitiva y otros a la afectiva, en general, en la actualidad, se reconoce la relevancia de las dos



perspectivas y se buscan integrarlas para lograr una empatía equilibrada que más nos humanice.

Perspectiva cognitiva

Definido como “ponerse imaginariamente en el lugar del otro”. Sus inicios pueden ubicarse en el siglo XVIII con Robert Vischer quien hizo uso del término alemán “Einfühlung”, que se puede traducir como “sentirse dentro de”, el cual contemplaría el sentido de la empatía. Después de ello, en 1909 Titchener acuñó el término “empatía” valiéndose de la etimología griega *εμπάθεια* (cualidad de sentir-se dentro). Pero ya con anterioridad, algunos filósofos y pensadores como, Sócrates, platón Aristóteles, Galileo Galilei, Jesús de Nazaret, Tomas Hobbes, John Locke, Rousseau, habían señalado la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos, regla de oro, “no hagas a los demás lo que no te gustaría que te hagan a ti”.

Smith (1757) en su teoría sobre los Sentimientos Morales, habla de la capacidad de cualquier ser humano para sentir “pena o compasión...ante la miseria de otras personas...o dolor ante el dolor de otros” y, en definitiva, “ponernos en su lugar con ayuda de nuestra imaginación”. Lo cierto es que la empatía se establece en cualquier ámbito del quehacer humano, en el juego y en cualquier relación interpersonal o intrapersonal. En este sentido solo es posible a través de la imaginación asumir las sensaciones de otras personas, pero al hacerlo, la imaginación hace uso de los propios sentidos y no de los de las otras personas (Smith, 1759). Añade Mead (1934), que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos, es decir, todo un proceso cognitivo.

De acuerdo a Fernández (2015) la empatía es una habilidad que involucra procesos cognitivos a través de los cuales se puede interpretar la manera que actúan, piensan y sienten otras personas, es decir por medio del análisis cognitivo de los sentimientos y pensamientos es posible alcanzar una mejor percepción de los demás.

Perspectiva afectiva

Definida como la capacidad de sintonizar emocionalmente con los sentimientos y emociones de otra persona. Stotland (1969) la describe como la reacción emocional de un observador al reconocer que alguien más está vivenciando o está a punto de vivenciar una emoción. Por otro lado, Hoffman (1982) la concibe como una respuesta afectiva que se ajusta más a la situación de otra persona que a la propia. Asimismo, Mehrabian y Epstein (1972) la consideran una respuesta emocional vicaria, es decir, la experiencia de sentir lo que otra persona está sintiendo. Desde una perspectiva situacional, Batson (1991) define la empatía como una emoción vicaria que coincide con el estado emocional del otro, o dicho de otra manera, como sentimientos de interés y compasión hacia alguien, derivados de la conciencia de su sufrimiento.

Una de las cualidades de la empatía es la expresión de emociones y sentimientos, Titchener (1920) indica que la perspectiva afectiva se relaciona con la capacidad de exteriorizarlas, advertirlas e igualmente compartirlas con otras personas. Por tanto, esta perspectiva es fundamental en el desarrollo empático con los demás

Perspectiva integradora

La empatía integra diferentes dimensiones, de acuerdo a los postulados de Davis (1983), esta se puede manifestar no solamente a través de sentimientos y emociones positivas, sino que en ocasiones también puede exteriorizarse de manera negativa, lo cual equivale a decir que la persona no es empática, por tanto, se habla de una perspectiva multidisciplinaria.

Como se observa la empatía exhibe diferentes perspectivas que posibilitan la exteriorización de emociones que pueden ser tanto positivas como negativas, y desde las cuales se busca que el ser humano pueda posicionarse por un momento en las situaciones que afrontar sus semejantes.

En los años noventa, la empatía comenzó a estudiarse dentro del marco de la Inteligencia Emocional (IE), un concepto que fue introducido en la literatura por Salovey y Mayer en 1990, y posteriormente difundido ampliamente por Goleman en 1995. Esto refleja

que la empatía se vinculó a la capacidad de manejar y comprender las emociones propias y ajenas, parte central del constructo de Inteligencia Emocional desarrollado por estos autores.

La empatía es un constructo extremadamente amplio, complejo, y multidimensional que carece de una definición conceptual consensuada (Olivera, 2010), en gran medida, porque cada uno de ellos suele definirse por uno de los aspectos de la empatía, el emocional, el comportamental, el perceptivo o el cognitivo. En este sentido, se puede establecer que por ahora el único acuerdo se refiere al desacuerdo (Bohart et al, 2002).

Según Batson (2009) todos los autores que trabajaron el concepto de la empatía coinciden en su importancia, pero difieren sobre por qué es importante. Este autor menciona que se relaciona la empatía con ocho fenómenos diferentes:

-  Tomar contacto con el estado interno de otra persona.
-  Tomar la postura o adoptar la respuesta neural similar a la de otra persona a la que se observa.
-  Sentir lo que otro siente.
-  Proyectarse en la situación de otro.
-  Imaginar cómo piensa o siente otra persona.
-  Imaginar como uno se sentiría en la situación de otra persona.
-  Sufrir ante la observación del sufrimiento de otra persona.
-  Sentimiento que despierta otra persona que está sufriendo.

Aspectos de la empatía

Para Gerdes, Lietz, & Segal (2011), la empatía está integrada por tres elementos importantes, (1) Las respuestas afectivas y las acciones que se generan de manera involuntaria, en lo físico y en lo emocional, (2) El abordaje cognitivo, que suscita la propia respuesta afectiva y la perspectiva de los demás, como un proceso voluntario en el que interviene, la conciencia, la flexibilidad mental y la gestión de emociones y, (3) Asumir decisiones empáticas de manera consiente, lo que propicia que las personas experimenten simpatía, compasión y equidad, es decir, empatía social.

Por su parte Decety & Jackson (2004), proponen cuatro factores relevantes en la empatía: (1) Respuestas afectivas automáticas, las cuales propician interacciones emocionales, (2) Habilidades cognitivas, que facilitan la adopción y comprensión de la perspectiva de los demás, (3) Regulación y gestión de las propias emociones y, (4) Reconocimiento emocional. Comprender cómo se siente otra persona no solo implica ser empático, sino también ajustar nuestra conducta y comunicación acorde a su estado emocional, lo cual es crucial para que la interacción sea exitosa (Sabbagh, 2004).

Por último, López, Fernández & Abad (2008) afirman que la empatía abarca cuatro dimensiones que la integran, los dos primeras configuran la empatía cognitiva y las otras dos la empatía afectiva, sobre estas dimensiones está planteado el TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva.

Adopción de perspectiva (AP). Básicamente hace referencia a la habilidad imaginativa o intelectual que posee el ser humano para asumir la posición o situaciones que afrontan sus semejantes (Davis, 1196; Eisenberg & Strayer, 1987; López-Pérez, Fernández-Pinto, & Abad, 2008).

Comprensión emocional (CE). Esta dimensión de la empatía posibilita al ser humano para tener la capacidad de conocer y comprender las intenciones, impresiones y estados emocionales de otras personas (López-Pérez, Fernández-Pinto, & Abad, 2008).

Estrés empático (EE). Es la capacidad de sintonizar emocionalmente y compartir las emociones negativas de otra persona (López-Pérez, Fernández-Pinto, & Abad, 2008).

Alegría empática (AE). Capacidad de sintonizar emocionalmente y compartir las emociones positivas del otro (López-Pérez, Fernández-Pinto, & Abad, 2008; Wispé, 1978).

Bases de la Empatía

A nivel neuronal, el ser humano está diseñado para sentir al otro (empathizar), experimentando lo que siente y hace, sus emociones y acciones como si estuviera en su lugar, resonando con su sentir. Esta capacidad no surge de mandatos religiosos ni de obligaciones sociales, sino de un sentido innato de humanidad que todos poseemos. La evolución nos ha dotado de la capacidad no solo de sentir el dolor ajeno, sino también de compartir la felicidad y participar en la alegría de otra persona (Carpena, 2016).

Investigaciones neurocientíficas han demostrado que ver a otras personas sufrir activa áreas del cerebro asociadas con la empatía como un fenómeno complejo que involucra tanto procesos neuronales automáticos como cognitivos, basados en estudios científicos la redes neuronales involucradas son la Corteza Insular Anterior (AI) y Corteza Cingular Anterior (ACC), estas áreas son cruciales para la empatía, especialmente en la respuesta a dolor ajeno. La AI está implicada en la interocepción y la experiencia emocional, mientras que la ACC participa en la regulación emocional y la toma de perspectiva es (Singer et al., 2004; Adolphs, 2009; Craig, 2009; Lamm et al., 2010). Además interviene un Sistema de Neuronas Espejo (MNS), este sistema, activado en áreas como la corteza premotora y la corteza somatosensorial, es fundamental para la empatía automática, permitiendo simular las acciones y emociones de los demás (Eisenberger 2011, 2012, Lamm et al. 2010, Singer et al. 2004)

Desarrollo de la Empatía

Los estudios sobre el desarrollo de la empatía se han basado en gran parte en medidas conductuales y han revelado que el componente afectivo de la empatía surge por primera vez en la primera infancia (a partir de los 3 años de edad) (Decety, 2010; Decety & Michalska, 2010; Chen et al., 2014), y continua desarrollándose a lo largo de la adolescencia (a partir de los 10 años) (Burnett et al., 2009; Levy & Feldman, 2017; Kim et al., 2020), y luego permanece estable o aumenta durante la edad adulta y la vejez (Sze et al., 2012; Ze et al., 2014; Sun et al., 2018; Beadle & de la Vega, 2019; Bailey et al., 2020). Sin embargo estos



estudios se han centrado en un único grupo de edad, lo que hace difícil inferir de forma fiable la trayectoria de la empatía afectiva a medida que cambia con la edad (Ferguson et al., 2024).

Es en la infancia en donde los niños empiezan a reconocer y entender sus propias emociones, así como su origen, por lo tanto, empiezan a generar reflexiones respecto a las diferentes emociones en ellos y en los demás (Henao & García, 2009), de igual manera, a reconocer la expresión facial de los demás y reaccionar en función de ellas (Izard, 1994). Por lo tanto, se alcanzan logros importantes respecto a la comprensión y regulación emocional, al igual que en la respuesta empática (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 1999).

La empatía es un componente emocional que implica que el niño haya alcanzado tres habilidades: el reconocimiento y comprensión de sus emociones; la comprensión emocional de otras personas y; la capacidad de regular sus propias emociones, es decir, de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de ellas. Por esta razón, cuando a un niño se le dificulta alguno de estos aspectos, suele tener menos conductas empáticas (Sroufe, 2000).

La adolescencia es un periodo de importantes desarrollos social y emocional, aprender a empatizar con los demás es un aspecto crucial de este proceso. Investigaciones han demostrado que los adolescentes experimentan mayores dificultades en comparación con los adultos para comprender las emociones ajenas (Steinberg & Morris, 2001; Blakemore, 2008; Dumontheil et al., 2010) y muestran un descenso en el comportamiento prosocial durante dicho periodo (entre los 13 y los 17 años) antes de empezar la edad adulta temprana y después (Carlo et al., 2007; Matsumoto et al., 2016). Los cambios en las respuestas empáticas durante la adolescencia se han atribuido en parte al desarrollo en curso de la corteza prefrontal (Blakemore & Choudhury, 2006), que afecta a su comprensión de emociones complejas, como las que implican razonamiento moral o sentimientos sociales. Los adolescentes experimentan emociones más intensas e inestables que los adultos y pueden ser más reactivos emocionalmente (Bailen et al., 2018). En conjunto, estos hallazgos sugieren que la empatía afectiva sigue un periodo prolongado de desarrollo a través de la adolescencia y la edad adulta temprana y que los adolescentes pueden ser especialmente variables en sus repuestas empáticas.

La edad adulta se caracteriza por un mayor desarrollo cognitivo y estabilidad emocional, lo que produce una mayor capacidad empática, los adultos tienden a ser más hábiles en la comprensión de las emociones de los demás y con mayor capacidad de regular sus propias emociones en respuesta a los demás (Eisenberg & Fabes, 1990), en parte debido al aumento de la experiencia de vida y un alto funcionamiento socio-cognitivo en la edad adulta joven (De Lillo et al., 2021; Bradford et al., 2023).

Las pruebas son más contradictorias en los que respecta al desarrollo de la empatía en edades avanzadas. Algunos estudios sugieren que la empatía afectiva se mantiene estable a medida que aumenta la edad (Beadle & de la Vega, 2019; Stietz et al., 2019). Los adultos mayores muestran una mayor empatía emocional y reconocimiento facial en comparación con los adultos más jóvenes (Richter & Kunzmann, 2011; Bailey et al., 2020).

Por lo contrario, los estudios de neuroimagen han demostrado que los adultos mayores presentan sistemáticamente una respuesta neural reducida o incluso ausente, frente al dolor ajeno en comparación a los adultos jóvenes (Chen et al., 2014; Guay et al., 2018; Riva et al., 2018), lo que sugiere que los mecanismos neuronales que subyacen a la empatía afectiva pueden declinar con la edad avanzada en paralelo con los declives en la empatía cognitiva (Bailey & Henry, 2008; Bernstein et al., 2011; Henry et al., 2013; De Lillo et al., 2021; Bradford et al., 2023; De Lillo & Ferguson, 2023). Aún no está claro cómo estas reducciones relacionadas con la edad en la actividad neuronal empática se asocian con las respuestas conductuales relativamente intactas y los comportamientos prosociales y mejorados que se observan en los adultos mayores (Charles & Carstensen, 2010; Lockwood et al., 2021).

La empática puede generarse de diversas maneras, pero una de las comunes es iniciar con el contagio emocional, para luego integrar la capacidad cognitiva y poder identificar las emociones de los demás, posterior a ello, aparece la comprensión del pensamiento y los puntos de vista diferentes a los propios, luego de ello, la capacidad de compartir emociones de otra persona de manera sentida y por último la acción de ayuda planificada (Carpena, 2016).

La Empatía en el Contexto Educativo

En relación con la empatía en la educación, se han realizado numerosas investigaciones (Mestre et al., 2004; Chabot & Chabot, 2009; Lamm et al., 2010; Batanova & Loukas, 2012; Bisquerra et al., 2015; Segarra Muñoz et al., 2016; Farina et al., 2020; Ala et al., 2021; Tikkanen et al., 2022), y en la última década también se han incrementado los estudios respecto a las emociones en el trabajo del docente más específicamente en la formación docente (Augusto et al., 2006; Barrientos et al., 2019; Brackett & Katulak, 2006; Buitrago, 2012; Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Darder, 2017; Extremera et al., 2003; Extremera et al., 2019; Eren et al., 2009; Golombek & Doran, 2014; González et al., 2010; Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Herrera & Buitrago, 2014; Herrera et al., 2016; Palomera et al., 2006; Palomera et al., 2008; Palomera et al., 2019; Royo, 2017; Rendón, 2019; Sánchez, 2019; Thomson & Palermo, 2014), la satisfacción del docente, el desgaste y el establecimiento de sanas relaciones interpersonales en la escuela (Devos et al., 2012; Mattern & Bauer, 2014), así como de su impacto en el proceso educativo (Jo, 2014), el manejo de emociones en los docentes y la influencia que pueden tener en las emociones de sus estudiantes (Arrivillaga et al., 2020; Becker et al., 2014; Cross & Hong, 2012) y el bienestar subjetivo (Boyatzis, 2006b; Brotheridge & Lee, 2003; Murga & Ortego, 2003). La empatía como eje transversal en la educación para formar una ciudadanía proactiva (Palomares, 2017) que facilita las interacciones positivas y prevención del acoso escolar (Vaquier et al., 2020; Murphy et al., 2018; Van Noorden et al., 2017) y la construcción de un ambiente escolar sano (Hernández Perdomo et al., 2019) así como la relevancia en la práctica docente para la inclusión (Pacayán, 2019; Vázquez-Vásquez & Velásquez-Medina, 2024).

Estos hallazgos han permitido ratificar la relevancia de la IE en la mejora de la autoestima, las habilidades sociales y por ende el bienestar en la vida de los actores educativos, al disminuir, además, comportamientos disruptivos, la falta de asertividad y la falta de motivación. Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) afirman que un estudiante con IE presenta mayor bienestar psicológico, emocional e interpersonal y, a su vez se convierte en apoyo social para el mejor manejo de las situaciones, así como del



rendimiento escolar y social. A razón de esto, es vital que se fomente la IE en las aulas, herramienta clave en la intervención psicopedagógica y por ende en el desarrollo de habilidades emocionales como la empatía.

Estas habilidades se generan en el aula a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo, que, según Parra y Peña (2012) posibilita el desarrollo de las mismas mediante una metodología activa en la que participan alumnos y maestros, a ello se suman los retos diarios del docente, quien tiene una gran responsabilidad, pues participa en la generación del clima emocional y a su vez gestiona actividades y métodos de enseñanza, es decir, la formación como un todo en donde convergen conocimientos, habilidades, actitudes y valores (De Miguel, 2005; Guil et al., 2006). Por consiguiente, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) comentan que, se hace necesario sensibilizar a los docentes de la importancia e impacto de la educación emocional, teniendo en cuenta sus implicaciones personales y sociales.

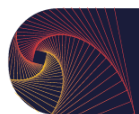
Los programas de educación emocional buscan el desarrollo de tres capacidades importantes: “la comprensión de emociones, la expresión de una manera productiva y la escucha de los demás al sentir empatía respecto de sus emociones”. Estas habilidades son imprescindibles en la enseñanza y la formación emocional, y es necesario su desarrollo en las escuelas, al igual que en las familias, ya que el fomento de un entorno emocional positivo contribuye al adecuado desarrollo emocional (Greenberg, 2000). Por lo tanto, la educación, la psicología y la neurociencia han realizado aportes fundamentales en los últimos años, en los que se han ratificado planteamientos como los de Pestalozzi, Montessori, Vigotsky, Freinet, Freire, Simón Rodríguez y Prieto Figueroa, en cuanto a la relevancia de trabajar de manera integrada lo cognitivo y lo afectivo en los procesos educativos, por esta razón, la educación emocional propicia el desarrollo integral de las personas (cuerpo, emociones, intelecto y espíritu), al igual que su desarrollo personal y social (Bisquerra, 2000).

Educación Empática, el Fin de la Educación

La escuela debe crear un ambiente emocionalmente seguro donde los estudiantes que experimentan dolor emocional puedan descubrir oportunidades para su desarrollo, en un entorno de armonía que les brinde la seguridad de no ser marginados (Carpena, 2016), por ello, los alumnos requieren sentir el gozo de aprender y contar con docentes que fluyan con su profesión. Por esta razón, la escuela debe fortalecer los ámbitos relacionales, la empatía, la intuición social y la sensibilidad al contexto (Buitrago, 2016, 2018; Buitrago et al., 2017), el desarrollo de habilidades como la empatía en los docentes posibilita mejorar las relaciones con sus estudiantes dentro del aula y contribuye a prevenir desde temprana edad situaciones de acoso y violencia escolar (Vaquier et al., 2020), lo que implica que las emociones tengan cabida en la escuela, sin ser excluidas, porque su abordaje y desarrollo es imprescindible para el bienestar humano (Herrera & Buitrago, 2013).

Ahora bien, los sistemas educativos necesitan reconocer que no pueden apartarse de las emociones, pero pueden integrarlas y aprender de ellas (Dalai-Lama & Ekman, 2009). En este sentido, Palou (2008) señala que la educación debe soportar su desarrollo en las emociones ya que ellas permiten las relaciones y la vida. Esta perspectiva implica que los maestros retomen el placer de la enseñanza, al igual que el poder y privilegio que tienen en la interacción con sus estudiantes (Buitrago, 2012; Herrera & Buitrago, 2014). Y para ello, es fundamental fortalecer la identidad profesional docente, la cual se fundamenta, en gran medida, en las experiencias emocionales (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017).

La educación, por lo tanto, debe permitir al profesorado y al alumnado un desarrollo que permita potenciar sus propios intereses y posibilidades en un ambiente rico en estímulos en donde la libertad de pensamiento sea posible y el respeto a la diferencia sea una premisa, un contexto en donde la creatividad y el trabajo en red sean una prioridad, un espacio en donde pensar, soñar y construir sea una realidad y un tiempo en el que las emociones interactúen de manera libre con el pensamiento, como siempre ha sido (Buitrago & Herrera, 2013; Dalai-Lama, 2003; Darling-Hammond & Friedlaender, 2008; Ekman, 2003; Greenberg, 2003; Roeser, Van der Wolf, & Strobel, 2001).



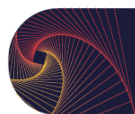
Habilidades empáticas en Docentes

En el ámbito educativo y en especial en los docentes, las habilidades emocionales juegan un papel fundamental en los proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la docencia “es un tejer y destejer incesante de emociones, de expectativas y de relaciones interpersonales” (Mertz & Aranda 2010, p. 58), por lo que se hace necesario contar con habilidades como la empatía, imperativa en la labor de los maestros y en las relaciones sociales y emocionales que establecen continuamente, razón por la cual Clouder (2008) plantea que la enseñanza es una experiencia social y emocional, afirmación que confirman otros autores al indicar que la tarea docente es exigente no solo a nivel de competencias profesionales sino de equilibrio emocional dada la complejidad de las relaciones y procesos que subyacen en la práctica educativa (Zhang et al., 2020)

Y es que por medio de la educación se desarrollan habilidades individuales y sociales que conllevan a la plenitud y la felicidad, razón que posibilita el bienestar de cada individuo y por supuesto del profesorado que lleva a cabo una labor personal, emocional e intelectual (Darder, 2017). Aquí es necesario insistir en el equilibrio personal de los maestros que resulta fundamental para generar en el contexto educativo empatía, como habilidad que permite la superación de situaciones conflictivas y ante todo, la creación de redes sociales sólidas, que abracen a sus integrantes como seres más humanos (Porrás & Ramírez, 2020).

La empatía es esencial para los educadores porque les permite conectar mejor con los estudiantes, comprenderlos y aceptarlos, lo que mejora la relación educativa. Esta habilidad en el contexto educativo es importante para impulsar el desarrollo personal de los estudiantes (Quinlan, 2016), fomentar el trabajo en equipo, (Rodríguez-García et al., 2017), prevenir el acoso escolar (Van Noorden et al., 2017) e incluso mejorar el rendimiento laboral de los profesores (Platsidou & Agaliotis, 2017).

Actitudes empáticas. El maestro requiere la capacidad de comprender y sentir el interior del estudiante para propiciar las condiciones afectivas que requieren para poder



desarrollarse de manera adecuada y realizar aprendizajes de una forma saludable (Buitrago, Pulido, & Murillo, 2010). Además de ello, el maestro debe tener claridad respecto a que la empatía se va incrementando a medida que se avanza en edad (Decety, 2010; Richter & Kunzmann, 2011), lo que implica que se condiciona por dos componentes, los factores genéticos y los ambientales (Knafo et al., 2008).

En este sentido, las actitudes empáticas del maestro deben ser parte de los procesos de enseñanza, motivo por el cual, él precisa mostrar su interés y preocupación por sus estudiantes desde su propia mirada, haciendo uso de factores y habilidades afectivas y cognitivas (Herrera, Buitrago & Avila; Tettegah & Anderson, 2007). Al lado de ello, es importante que, a partir de dichas actitudes empáticas, se propicie el desarrollo en los estudiantes sus habilidades para regular las emociones, apoyados, en lo posible, en la reevaluación cognitiva y en el control de la anulación expresiva (Shen, 2012).

Relaciones empáticas en el aula

Según Onetto (2003), cuando las relaciones humanas no se desarrollan con bases éticas, emocionales y de bienestar, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede volverse complicado o incluso inviabilizarse. Por ello, se puede afirmar que lo que se enseña con afecto y respeto se asimila con mayor facilidad, de ahí la importancia de las relaciones empáticas en el aula para lograr el desarrollo socio afectivo y el éxito académico. Como se indicó, la empatía permite a los niños salir de su visión egocéntrica del mundo y fijar la atención en los demás, lo cual los sensibiliza y les permite la posibilidad de leer las señales no verbales y emociones del otro, lo que incide de manera positiva en las interacciones y las relaciones sociales (González & López, 2013).

Escucha empática

La escucha empática implica una actitud de apertura y acogida hacia el otro, donde se busca comprender más allá de las palabras expresadas. Consiste en escuchar no solo con los oídos, sino también con los ojos y el cuerpo, prestando atención tanto al mensaje verbal como al no verbal. Este tipo de escucha requiere que los interlocutores se enfoquen en el otro,

evitando centrarse en sí mismos, y permite que la persona se exprese libremente sin interrupciones. Escuchar de esta manera implica dejar de lado el egocentrismo y dedicar toda la atención a quien habla, transmitiéndole que se perciben y sienten sus palabras y emociones (Carpena, 2016).

Comunicación emocional

Considerando que la comunicación es una actividad constante que involucra no solo nuestras palabras sino todo nuestro ser, incluyendo el lenguaje corporal y la expresión emocional implícita (Bateson et al., 1984), es posible identificar diversos componentes que configuran la comunicación emocional. Estos abarcan la experiencia vivida, la comunicación verbal, la expresión icónica, los gestos y posturas no verbales, el uso de la voz en la comunicación paraverbal, así como elementos visuales como la vestimenta y los colores, además de la creatividad como parte esencial del mensaje (Etchevers, 2008). Comunicación Emocional es “aquella capacidad y habilidad que tiene cada sujeto para comprender sus estados emocionales y los de los demás, así como para transmitirlos a través de una correcta expresión verbal (oral, escrita o simbólica) y no verbal (expresiones facial, gestos, movimientos, posturas, etc.) con el fin de relacionarse apropiada y eficazmente con los demás y consigo mismo”. (Etchevers, 2008). En todos los ámbitos, incluyendo la educación y las conductas diarias, las emociones que manifestamos a quienes nos rodean reflejan múltiples factores. Principalmente, se pueden identificar siete dimensiones que pueden aparecer de forma aislada o combinada: las emociones básicas, los sentimientos, las motivaciones, los rasgos de personalidad, los estados de ánimo, los impulsos motivados a actuar y las diversas situaciones que provocan respuestas emocionales (Ekman, 2004).

Emociones y Aprendizaje Empático

La observación del estado emocional de un niño es un poco más fácil que la del adulto, debido a su espontaneidad y gran expresividad. Las emociones en las personas desde la niñez, intervienen en la totalidad de los procesos y acciones, son el motor que termina orientando una dirección u otra. Por ejemplo, la alegría implica acción y está presente sobre las demás

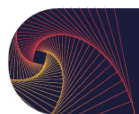
emociones en la niñez. El miedo, por el contrario, opera como freno, ahora bien, las emociones no se deben reprimir de ninguna manera, por esta razón, la educación debe enseñar la importancia y uso de las emociones, es decir, en el caso expuesto, no se trata de evitar el miedo, sino que el niño lo sienta ante amenazas reales y luego sepa cómo actuar ante esta emoción (Del barrio, 2005).

Chabot & Chabot (2009) sostienen que los aprendizajes que tienen una carga emocional positiva se inscriben con más fuerza en la memoria, sin embargo, las emociones no refuerzan la memoria en todas las circunstancias. En el caso del estrés, la reacción emocional que lo acompaña puede perjudicar el resultado memorístico. Así, las emociones pueden tener un impacto tanto de refuerzo o de bloqueo sobre la memoria y el aprendizaje

Emociones positivas. Las emociones son fundamentales para el ser humano y por sí mismas no pueden considerarse como positivas o negativas, ya que ellas aportan señales que son muy importantes, el inconveniente radica está en que tanto los niños, como muchos adultos no logran separar las emociones de las conductas, por lo tanto, aunque las emociones siempre están bien, las conductas no siempre lo están (Greenberg, 2003), por ello, es que la inteligencia emocional se enfoca en la regulación de las emociones, que en gran medida se refiere a reconocer las emociones y los estados emocionales para llegar a controlar los impulsos. Por esta razón, se trata de establecer si se está o no sometido por las emociones (Maganto & Maganto, 2010; Ricard, 2003).

Sin embargo, es común hacer referencia a las emociones positivas y negativas, asociando el término no a las emociones propiamente dichas, sino a las conductas que generan o al efecto que llegan a tener de acuerdo al contexto o circunstancia (Buitrago, 2012). Lo cierto es que las emociones influyen profundamente en el proceso de aprendizaje. Cuando un contenido se vincula con una emoción específica, el cerebro tiende a conservar esa información con mayor eficacia en comparación con la que se asocia a emociones débiles o inexistentes (Acevedo, 2014).

En cuanto a una clasificación de emociones a favor del aprendizaje, Bisquerra (2009) incluye emociones positivas como la alegría (entusiasmo, euforia, excitación, contento,



deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor), el amor (aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión) y la felicidad (bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad). Estas emociones se consideran saludables en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, se ha demostrado que las emociones positivas contribuyen a que las personas actúen de manera más comunitaria y empática (Vaillant, 2009). Las emociones juegan un papel fundamental en el desempeño académico, al potenciar aspectos como la motivación, el interés, la dedicación, la capacidad para perseverar, la cooperación, la adaptabilidad, la apertura mental, la compasión, la aceptación, la creatividad y la armonía. Su influencia en el aprendizaje se debe a su profundo impacto en cómo percibimos, evaluamos y actuamos ante diversas situaciones (Chabot & Chabot, 2009).. En cualquier caso, los niños felices están en condiciones óptimas para aprender y ser exitosos (Acevedo, 2014).

Emociones estresantes. Trianes (2003) describe el estrés como un desequilibrio tanto emocional como físico que experimenta una persona y que dificulta su capacidad para adaptarse a ciertos estímulos o situaciones del entorno debido a la falta de habilidades para afrontarlos. Por tanto, las experiencias consideradas estresantes no son exclusivas de los adultos; niños y adolescentes también enfrentan y perciben situaciones de estrés en su vida cotidiana (Vega et al., 2007).

Maturana & Vargas (2015) señalan que las experiencias que un niño considera estresantes varían, ya que dependen de cómo cada estudiante evalúa cognitivamente la situación. No se pueden generalizar las fuentes de estrés en el entorno educativo porque dependen de las habilidades de cada niño para afrontar los desafíos diarios. Exponerse a situaciones de estrés puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades socioafectivas y a ser más conscientes de sus sentimientos en diferentes momentos de su vida (Kiang & Buchanan, 2014; Martínez, 2014).



Según Trianes (2003), las exigencias académicas pueden causar estrés en los niños si superan sus capacidades. Por lo tanto, es importante que los maestros diseñen actividades de enseñanza-aprendizaje que motiven a los estudiantes y se ajusten a sus habilidades, evitando así generar demasiado estrés en el aula. Esta consideración evidencia las habilidades empáticas del maestro al comprender las necesidades e intereses de los estudiantes en su entorno educativo.

El estrés de larga duración afecta negativamente el aprendizaje y el desempeño académico, provocando bloqueos mentales, desconexión, ausencias frecuentes, pérdida de tiempo, auto sabotaje, resistencia, mala comunicación, conflictos entre personas, falta de colaboración e inseguridad en el entorno escolar (Acevedo, 2014). El estrés prolongado provoca una producción excesiva de cortisol que puede dañar áreas cerebrales, especialmente la amígdala, la cual percibe peligro y mantiene una alerta constante. Esta situación consume gran parte de la atención y concentración, limitando la capacidad para asimilar nueva información y afectando negativamente el aprendizaje, como señalan Chabot & Chabot (2009).

El estrés puede provocar ansiedad, un estado emocional que claramente afecta las habilidades cognitivas. Cuando las emociones relacionadas con el estrés son muy intensas, pueden bloquear la capacidad de pensar. A medida que aumentan la presión y la ansiedad, se reduce la habilidad para concentrarse, planificar y ofrecer respuestas creativas y flexibles (Carpena, 2016).

Importancia de la Empatía para la Construcción de Ambientes Saludables

La empatía contribuye a la creación de ambientes escolares sanos y armónicos, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes y fortaleciendo habilidades interpersonales para la resolución de conflictos cotidianos (Mausem, 2018). Un ambiente empático se caracteriza por la tolerancia, el respeto y la conexión afectiva entre docentes y estudiantes, lo que favorece un clima de alegría, armonía, creatividad y compañerismo (Castro-Pérez & Morales-Ramírez, 2015).

El desarrollo de ambientes empáticos requiere estrategias pedagógicas que integren la educación emocional y social, promoviendo habilidades como la empatía desde edades tempranas (Pabón Castillo & Jerez Barajas, 2019). Estas estrategias deben estar orientadas a reconocer y atender las necesidades emocionales de los estudiantes, facilitando la comunicación efectiva y la construcción de vínculos afectivos positivos dentro del aula.

Ambientes de aprendizaje empáticos

Los ambientes de aprendizaje empáticos se configuran como espacios educativos donde la comprensión y la conexión emocional entre docentes y estudiantes son fundamentales para favorecer un clima de respeto, apoyo y colaboración que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la perspectiva de los niños y niñas escolares, para lograr aprendizajes significativos es esencial crear un clima caracterizado por el buen trato, el diálogo, la escucha activa y el respeto a las individualidades, lo cual promueve la convivencia, la participación y la libertad de expresión (Castro-Pérez & Morales-Ramírez, 2015).

Práctica pedagógica, un proceso integral

La práctica pedagógica se concibe como el espacio en el que los docentes aplican y adaptan sus saberes pedagógicos y se configuran para promover un aprendizaje relevante y profundo en los estudiantes, siendo también un ámbito de interacción entre el maestro y estudiante. Según el MEN (2016), se concibe como: “Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.” (p.247)

La práctica pedagógica del docente ha sido conceptualizada de diversas maneras por diferentes autores. Ávalos (2002), define La práctica pedagógica como el núcleo que conecta todas las actividades curriculares en la formación de docentes, integrando tanto la teoría como la práctica. En este contexto, se llevan a cabo diversas acciones, como la organización de las clases, la preparación de materiales y la provisión de recursos para el aprendizaje, que abordan las situaciones que pueden presentarse tanto dentro como fuera del aula..

Loaiza Zuluaga, et al., (2012), consideran que la práctica pedagógica es un proceso de representación, formación y transformación que responde a los nuevos retos académicos, enfatizando que la labor del docente no solo implica favorecer el conocimientos, sino también hacerlo con un sentido de humanidad y calidad, como una herramienta dinámica y compleja que está directamente relacionada con el entorno sociocultural del docente, abarcando elementos metodológicos como la institución, el sujeto y el saber pedagógico.

Carpaena (2016) Resalta que la práctica pedagógica son las variadas acciones que el docente ejecuta para facilitar el proceso formativo integral del estudiante, lo cual incluye enseñar, comunicar y evaluar, además de relacionarse con la comunidad educativa. Como tal la práctica pedagógica se refiere a las actividades cotidianas que realiza el docente en aulas, laboratorios u otros entornos educativos, guiadas por un currículo y con el objetivo de formar a nuestros estudiantes. Este concepto abarca varios elementos que es fundamental analizar: (a) los educadores, (b) el currículo, (c) los estudiantes y (d) el proceso de formación (Díaz, 2004).

Según Díaz (2010), la práctica pedagógica debe caracterizarse por una interdependencia y retroalimentación constante entre teoría y práctica. Este enfoque permite que las experiencias en el aula enriquezcan el conocimiento teórico, mientras que las teorías disciplinarias se aplican y adaptan a los contextos reales de aprendizaje. En este sentido, la práctica pedagógica no solo promueve el desarrollo de competencias en los futuros educadores, sino que también fomenta un aprendizaje significativo para docentes y estudiantes al integrar lo disciplinar y lo pedagógico en un proceso reflexivo y dinámico.

La práctica pedagógica y la práctica docente están íntimamente relacionadas, ya que la primera es un componente esencial de la segunda. La práctica pedagógica se refiere específicamente a las estrategias, métodos y enfoques que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje, mientras que la práctica docente abarca un espectro más amplio que incluye no solo la enseñanza, sino también la planificación, la evaluación y la reflexión sobre el proceso educativo. Ambas prácticas se centran en la interacción entre el docente y los estudiantes, donde el docente actúa como mediador del aprendizaje, facilitando la construcción de conocimientos. La práctica docente incluye la reflexión sobre la práctica pedagógica, lo que permite al docente evaluar y mejorar continuamente su desempeño en el aula.

En otras palabras, la práctica docente se establece como práctica social compleja, debido a que se encuentra condicionada por la estructura social, cultural, política e ideológica (Angulo & Rendón, 2011; Carr, 1993; Contreras, 1996; Schön, 1998), que integra en su constructo, perspectivas, historia, cultura y valores del sistema educativo, que dan soporte y estabilidad para asumir los cambios que, de acuerdo a los contextos, moldean en mayor o menor medida las subjetividades de los maestros mediante intercambios culturales, comunicativos y de experiencias (Díazgranados et al., 2006). Pero sin duda, el contexto sociopolítico influye en la manera en la cual se establecen las políticas y la legislación para el trabajo de los docentes, incidiendo también en su reconocimiento social (Chaves, 2007).

En este sentido la práctica docente se ha venido complejizando, en gran medida, por la cantidad de elementos que se le han integrado con el transcurrir del tiempo, por ejemplo, las lenguas extranjeras, las tecnologías de la información y comunicación o la educación inclusiva, lo que, sin duda alguna, y a pesar de las dificultades de implementación, ha



aportado de manera significativa a los procesos de enseñanza. Estas nuevas demandas sobre la labor docente, corresponden a las necesidades del siempre cambiante contexto globalizado. En este sentido, y de acuerdo a los nuevos hallazgos sobre la importancia y repercusiones positivas del ámbito emocional en la escuela y sus actores, se plantea la educación en IE como elemento clave para abordar en la formación del profesorado. Algunos estudios manifiestan que los docentes consideran la educación emocional como factor de formación importante, no obstante, hace falta capacitación en esta área y recursos para poner en marcha planes educativos y trascender el bienestar docente (Buitrago et al., 2017; Farnsworth, 2016; Kotaman, 2016; Suberviola-Ovejas, 2012), por ello hablar de educación emocional implica referirse a la innovación educativa, dadas las necesidades que surgen en la sociedad (Mira-Agulló et al., 2017), la formación docente se vuelve compleja y exigente, al respecto se ha evidenciado que los estudiantes valoran más a sus profesores cuando ellos se caracterizan por ser personas apasionadas, líderes, con empatía y que lleven a cabo la enseñanza con alegría, placer y creatividad mediante un entendimiento emocional (Pacheco et al., 2016). En consecuencia, no se pueden suprimir las emociones de los docentes ni estudiantes, dado que como seres humanos están cargados de experiencias emocionales que no se separan de la práctica pedagógica y, por lo tanto, afectan la labor docente.

En Colombia, se han llevado a cabo varias investigaciones en torno a la IE de docentes, al respecto Rendón (2019), encontró en su investigación que el liderazgo es la competencia que evidencia valores más bajos, mientras la de mejor desempeño fue el manejo de conflictos, de igual manera, en la prueba de IE el puntaje promedio más bajo se estableció en el factor de percepción emocional y el más alto en el de regulación emocional, componentes de la empatía. También hay que resaltar el estudio de Buitrago et al. (2017), en el cual se evidenció que los programas profesionales para maestros en formación, no incluyen el estudio de las emociones, razón por la cual su formación es escasa, casi nula, aunque se reconoce el papel que el ámbito emocional tiene en el desarrollo personal y profesional.

A razón de lo anterior, la IE influye como mediador en los resultados, rendimiento y satisfacción laboral (Ayiro, 2014; Lopes, 2016), puesto que la docencia, como se ha comentado, es un trabajo de alto riesgo psicosocial (Schaufeli & Salanova, 2007) y el

liderazgo establecido incide en el contexto escolar, donde el reconocimiento y manejo emocional contribuyen a establecer un clima escolar positivo (Pérez-Escoda et al., 2013; Filella et al., 2016). Precisamente, existe una relación entre la IE y la calidad en las relaciones interpersonales, siendo el profesorado novel el más consciente de la necesidad de desarrollar habilidades emocionales en su labor docente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b; Extremera et al., 2020). Es por ello que las competencias profesionales y las habilidades socioemocionales son parte del desarrollo integral de los docentes, ya que se enmarcan dentro de los aprendizajes imprescindibles en la formación docente, por lo tanto, se requiere que el estudio y aprendizaje emocional se establezca de manera intencional en la formación profesional, teniendo en cuenta sus aportaciones al bienestar personal y la calidad educativa (Buitrago, 2012; Palomera et al., 2008).

Como lo menciona Montes et al. (2017), las personas aprenden continuamente, por lo tanto, la educación no termina y la formación profesional debe apuntar a este objetivo de continua actualización de conocimientos, que perfeccione las capacidades individuales y la forma en la cual las personas adquieren habilidades para asumir los retos de una sociedad en constante cambio (Rodríguez-García et al., 2017). Esto justifica que la formación emocional de los docentes es una propuesta de mejora para la práctica educativa y, a su vez, para el desarrollo personal de los docentes, que traerá como resultado clases emocionalmente inteligentes, donde entran en juego las habilidades emocionales para propiciar climas escolares positivos y prosociales (Jenning & Greenberg, 2009). Por ello, el éxito de los programas de educación emocional dependerá, en gran medida, del convencimiento que los docentes tengan respecto a la importancia de estos programas en su vida y en la vida de sus estudiantes (Palomera et al., 2008).

Formación Docente: Posibilidades y Desafíos

La formación genera múltiples dinámicas y procesos en los sujetos que, sumados a diversos actores y factores configuran al sistema educativo (Aleman & Gómez, 2012). Debido a esto, se asume la formación del docente en un sistema complejo, en el cual el conocimiento se traspone e incorpora, cumpliendo las propias prácticas de la subjetividad y de la educación, en este sentido, se debe asumir la formación de manera que conjugue la práctica, la reflexión epistemológica y la transformación que se cumple sobre el sujeto, específicamente en lo relacionado con el saber-hacer, el saber-pensar y el saber-ser.

En esta línea, Ferry (1999) indica que la formación se entiende desde dos perspectivas, una relacionada con un papel social al transmitir saberes y, otra como proceso de desarrollo personal dado mediante la madurez interna, los aprendizajes y las experiencias; es en este momento en el cual se distancia del concepto instrucción, siendo en este caso, la formación relacionada al saber con la práctica, donde el sujeto es transformado en el plano intelectual, afectivo y social. El Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2001) define la palabra formar como “Dar forma a algo; criar, educar, adiestrar, adquirir desarrollo, aptitud o habilidad”, lo cual tiene que ver con la posibilidad de actuación desde un proceso reflexivo (De Lella, 2003; Díaz, 1990; García-Hernández et al., 2021).

Es por ello que, la formación docente articula la práctica de la enseñanza y el proceso de aprendizaje, es decir, que permea a los sujetos en doble vía, como práctica de enseñanza y como apropiación del oficio del docente para perfeccionarse; en esta dirección, el docente se identifica desde las experiencias sociales, culturales y emocionales en donde su subjetividad se establece como la base epistémica y filosófica que construye sus saberes (Achilli, 2000). Ahora bien, Del Barco & Pérez (2007), afirman que la práctica docente se compone de acciones estratégicas que responden a las concepciones políticas, socioculturales y epistemológicas de los sujetos que a su vez vinculan sus decisiones, respondiendo a la formación que estructura e impacta al sujeto (Díaz, 2003).

Por lo tanto, la formación es deformación, deconstrucción, reforma de prácticas en pensamiento y acción, por ello, su tarea es fomentar la capacidad crítica y filosófica de los sujetos para apropiar significados que fundamenten una nueva praxis (Gorodokin, 2005).



Desde esta perspectiva, la formación en su amplio sentido es inseparable del ser humano y se perfecciona continuamente en todas sus dimensiones, por consiguiente, es preciso afirmar que el proceso educativo no termina (Lizárraga, 1988).

En cuanto a los principios que fundamentan la formación docente se encuentran, por ejemplo, los expuestos por Escudero & Gómez (2006) relacionados con la política educativa, estos se basan en un currículo sólido en cuanto a los contenidos de aprendizajes que vinculan la teoría y la práctica, además de responder a la integralidad como objetivo de formación. Para ilustrar, hay que tener en cuenta planteamientos como los de Popkewitz (1987), que se refieren a la formación del profesorado y su relación con el desarrollo institucional y educativo como hechos dinámicos que cambian con el transcurrir del tiempo y las necesidades que afrontan las sociedades. Ahora bien, Raventós & Prats (2012) resaltan que es determinante la forma como se relaciona la formación con los estudiantes, pues, es en el ejercicio profesional donde se harán visibles los resultados e implicaciones.

Desde la perspectiva de la experiencia, la práctica puede entenderse como el saber central en la formación docente, la cual implica el autoconocimiento para develar límites profesionales y personales, es decir, se relaciona con desarrollar conocimientos y habilidades externas al saber disciplinar del docente, pues el acto de enseñar implica trabajar con, sobre y para los seres humanos, atendiendo a las sensibilidades y las experiencias diversas (Tardif, 2005). Entonces los docentes se convierten en aquellos profesionales que “realizan su acción docente con conciencia, conocimiento e instrumentos, por ello, la formación inicial del profesorado debe ofrecer un conocimiento a dar respuesta a los problemas diarios que surgen en el ámbito escolar” (Gatti, 2013, p. 54), siendo los maestros profesionales competentes que enseñan en diferentes contextos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001).

Por lo tanto, la formación docente permite construir la identidad profesional en relación a los conocimientos dirigidos que, en ocasiones, al ser abordados de manera teórica se encuentran distantes de las problemáticas y realidades de la escuela, por lo que, es a través de la experiencia y la práctica pedagógica que los maestros en formación construyen saberes complementarios de y para la escuela (Bosa et al., 2007). Por lo tanto, esta formación se ve impregnada por el contexto cultural y social que habitan los sujetos, donde los aspectos

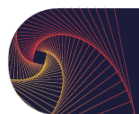


geográficos, históricos y culturales, participan en la configuración de realidades y subjetividades (Infante, 2010). Finalmente, hay que añadir que la formación de maestros es un proceso permanente que conlleva aprender y desaprender en cada experiencia pedagógica, donde se configura la identidad profesional (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017), lo que a su vez, influye en el comportamiento; proceso que, sin lugar a dudas, integra la pedagogía y la didáctica (Cáceres-Muñoz, et al, 2020; Chi-Kin et al., 2013; González & Malagón, 2015; Mariño et al., 2016).

En este sentido, algunos programas de formación de maestros han ido integrando las habilidades socioemocionales con el fin de optimizar la labor docente y brindar herramientas para una educación de calidad más amplia y pertinente (López & Sabater, 2019), lo cual concuerda con lo establecido en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2016), en donde se recalca la importancia de la formación permanente del profesorado, que ha venido trabajándose en Latinoamérica desde las escuelas normales, establecidas en el siglo XIX, hay que resaltar que la mayoría de sus estudiantes han sido mujeres, y durante los últimos 10 años han sido el 75%, en comparación a los hombres (Calvo et al., 2004; Vaillant, 2009), ahora bien, en Colombia actualmente existen 137 escuelas normales superiores.

Políticas de Formación Docente en Colombia

En Colombia a partir del Congreso de Cúcuta en 1821 se da inicio a la formación de maestros, con la posterior expedición de la Ley 1 de 6 de agosto, que en su artículo 15 instaure las escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos, las cuales debían ser provistas de maestros formados en las Escuelas Normales que darían cobertura a parroquias, villas o pueblos con por lo menos cien habitantes. Es así que se crean en las principales ciudades las Escuelas Normales con el método lancasteriano, o de enseñanza mutua (Zuluaga, 1995). Posterior a ello en 1844 se implementa una reforma que le asigna a las Escuelas Normales el rol de institución de saber formadora de maestros, superando la perspectiva de la enseñanza mutua, posibilitando a los maestros el incremento de los saberes, en particular los pedagógicos, fundamentados en la práctica pedagógica (Zuluaga, 2001).





En 1872 llega a Colombia la primera Misión Pedagógica Alemana con el fin de organizar el sistema de las Escuelas Normales (Müller, 1989) y, en 1933 se da inicio al proceso de creación de las Facultades de Ciencias de la Educación y con el Decreto 875 de 21 de abril de 1934, se crea la Facultad de Ciencias de la Educación para Señoritas en Bogotá, vinculada a la Universidad Nacional y al Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas. En 1926 el Alemán Julius Sieber asume la dirección de la Escuela Normal de Varones de Tunja y con el Decreto 1379 de 5 de julio de 1934 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja, vinculada a esta Normal y a la Universidad Nacional (Ríos & Cerquera, 2013).

Posterior a ello, la formación de maestros estuvo supeditada al sectarismo político que hacía uso de educación como mecanismo de control ideológico (Loaiza, 2009). En 1951 el Decreto 192 crea los certificados de competencia para el magisterio elemental (4 años) y el diploma de maestros de escuela superior, para el cual se añadían dos años y se requería contar con prácticas en las escuelas primarias (Bohórquez, 1957). En 1974 con el Decreto 080 y la Resolución 4785 se plantea como tiempo de formación para los normalistas un espacio de seis años, siendo uno dedicado a la práctica pedagógica, en 1978 el Decreto 1419 establece la perspectiva de los Bachilleres Pedagógicos. Posterior a ello, en los 80's tiene un papel protagónico el Movimiento Pedagógico Nacional (Loaiza, 2011) y en 1981 se configura el programa de Escuelas Normales Demostrativas, el cual planteaba la relación y articulación de las Escuelas Normales a las comunidades (Díaz & Chávez, 1990).

Después de este recorrido, el principal referente se constituye con la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley, 115) se fortalece la normativa referida a la formación de los docentes, en la cual se plantea que son las Escuelas Normales un pilar fundamental para formar al profesorado y promover la enseñanza con el objetivo de consolidar la educación y disminuir las desigualdades sociales (Zuluaga, 1996), no obstante, es realmente con el Decreto 272 de 1998 y el Decreto 3012 de 1997, que se establecen las directrices de la formación docente consignadas en la Ley General de Educación.

No obstante, es hasta el año 2006 que el Ministerio de Educación, elabora un documento denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes”, para hacer una apuesta estructurada respecto a la formación docente, sin embargo, el documento no se

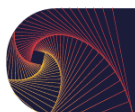


concluye para su publicación. En 2008 se retoma el proceso y se asume el documento denominado “Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores”, el cual queda también inconcluso y da paso en 2012 a un nuevo intento por consolidar una política al respecto, en este caso, “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores”. Este largo proceso dio origen a un cuarto documento en 2013, denominado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”. En la actualidad, se está a la espera de otra apuesta que establezca esta normativa (Casarrubia-Ruíz & Ramos-Gonzáles, 2018).

Es prudente advertir que la ley 115 (1994) en el artículo 113 se refiere a los programas de formación docente como aquellos que se encuentran acreditados según lo establecido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo que sugiere que la formación docente ha estado presente en múltiples documentos referidos a la calidad y política educativa, razón por la cual se hace necesario llevar al campo estos lineamientos para garantizar su efectividad. En este sentido, se destaca la participación del gobierno, como único estamento para responder de forma precisa a las demandas de la sociedad y promover políticas que favorezcan la formación de docentes y estudiantes comprometidos con un proceso formativo, crítico y reflexivo que contribuya a una sociedad de conocimiento globalizado (Lacarriere, 2008).

Cabe resaltar que, las políticas de formación docente en Colombia se rigen por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), el cual, busca formar a los docentes colombianos y a su vez responder a los objetivos que se han establecido por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). A lo que se añade que, en el marco normativo sobre la formación de educadores es importante resaltar la ley 115 (1994) que en el artículo 109, establece como propósito la formación de educadores así:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.



A causa de ello, el Decreto 709 (1996) incorpora los lineamientos reglamentarios para el sector educativo, y en el decreto 1075 de 2015 se establecen las directrices que promueven el desarrollo de los programas de formación de maestros y también las condiciones para el mejoramiento profesional y laboral, en este sentido, la ley 715 (2001) contribuye para definir las medidas y disposiciones en el manejo de los recursos y establece los roles y competencias de las entidades a nivel central, departamental y municipal para la prestación de los servicios de educación y salud. Posterior a ello, la directiva 65 (2015), integra las orientaciones para el funcionamiento de los Comités Territoriales de Capacitación de Docente y la organización de los programas de formación continua de maestros en servicio que debe hacer parte de los Planes Territoriales de Formación Docente. De igual modo la Resolución 28583 (2017), se orienta de manera específica a los programas profesionales de formación de docentes y estipula las características de calidad y acreditación.

En cuanto a los referentes en tema de política educativa sobre la formación de educadores, se encuentra el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política del MEN (2013), el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017), el cual busca el camino hacia la calidad y la equidad, de igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022 (DNP, 2021) en el que se presentan los marcos normativos para la educación. Hay que señalar, también en este recuento, a la declaración de Incheon y Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015), que proyecta a Colombia como una sociedad del conocimiento y, el Informe de la Misión Internacional de Sabios (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2019) por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Por último, los referentes y herramientas de gestión educativa para la formación de educadores, se encuentra el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional, el Plan de Apoyo al Mejoramiento, los Planes territoriales de formación docente y la guía Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente, propuesta por el MEN (2011).

2.2. Marco Metodológico

Enfoque de Investigación Cualitativo

Indagar por las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación y su influencia en su práctica pedagógica y ambiente de aprendizaje, implica establecer el fundamento epistemológico desde el cual se desarrollará la investigación, se opta por el enfoque cualitativo como contexto epistemológico del trabajo, ya que permite la comprensión de las complejas relaciones entre fenómenos, enfocándose en la experiencia subjetiva y el contexto (Morin, 1995; Stake, 1998), en esta investigación se pretende la comprensión del fenómeno de la empatía en la experiencia del docente en formación y su influencia en la práctica pedagógica y ambiente de aprendizaje, dicha comprensión, requiere una búsqueda de sentido que trasciende la realidad de lo visible para llegar a lo que no se evidencia con claridad y necesita ser entendido, una comprensión del caso que se basa en la experiencia desde la interpretación (Stake, 1998).

En esta investigación, el conocimiento se entiende como una realidad en constante desarrollo, por lo que se aborda la realidad sin prejuicios, permitiendo que esta se manifieste de manera auténtica y guíe el entendimiento del problema de estudio desde diversos contextos y perspectivas (Stake, 1998), parte desde la pregunta problematizadora ¿Cuáles son las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación periodo académico 2024- 2025 de la Universidad Santo Tomás sede principal Bogotá modalidad a distancia y la influencia en su práctica pedagógica?. Este enfoque es más inductivo que deductivo, ya que parte del análisis de una realidad específica y particular, a partir de la cual se generan nuevos entendimientos y conocimientos aplicables al contexto cercano donde se desarrolla el problema investigado (Sandoval, 1996).

Método

En la presente investigación, desde el contexto epistemológico del enfoque cualitativo, el método empleado es el **estudio de caso**. Dado, que se estudia el tema de la empatía y su influencia en la práctica pedagógica y ambiente de aprendizaje, en el caso específico de un grupo de docentes en formación; por tanto, se habla de un **estudio de caso múltiple**. Este tipo de estudios constituye una metodología valiosa que pretende la comprensión acerca del por qué y cómo acontecen las distintas relaciones que configuran un fenómeno específico (Stake, 1998) El enfoque múltiple permite comparar y contrastar las experiencias de diferentes individuos, lo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado, obteniendo un sentido más holístico del tema y aportando una base más sólida para la generalización de los hallazgos.

De acuerdo a Stake (1998), los casos pueden ser **instrumentales** cuando se estudian con el propósito de indagar sobre una cuestión más general, utilizando el caso específico como una herramienta para comprender un fenómeno o teoría más amplia. En este eje, el caso no es el foco principal de interés, sino que se emplea como un medio para obtener insights (comprensiones profundas y significativas que van más allá de los hechos evidentes, obtenidos a través de la interpretación), que contribuyan a la comprensión de una problemática o teoría más amplia. De acuerdo con lo planteado por Stake, y teniendo en cuenta que en el presente estudio, el caso específico (en este caso, los docentes en formación...) se utiliza como un instrumento para indagar sobre una cuestión más general, como la empatía y su impacto en la práctica pedagógica y ambiente de aprendizaje. El objetivo no es únicamente comprender a los docentes en formación en sí mismos, sino interpretar su experiencia para aportar elementos de análisis que permitan entender una problemática más amplia relacionada con la educación y la formación docente, se considera que el método del trabajo se denomina **estudio de caso múltiple instrumental**.

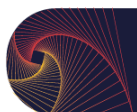
El estudio de casos es el más pertinente para trabajar con más variables de interés que datos puntuales, por tal razón requiere múltiples fuentes de datos, sin desestimar la información cuantitativa, si bien su rol es secundario frente a la información cualitativa, con el fin de que los datos converjan en el proceso de triangulación y se complementen para guiar



la recolección de información y su análisis (Yin, 2003). Aunque como estudio de caso se centran en la comprensión profunda del fenómeno en su contexto real, la inclusión de datos cuantitativos permite validar y contrastar los hallazgos cualitativos, aumentando la fiabilidad y objetividad de los resultados, analizando patrones o tendencias que pueden no ser evidentes únicamente con datos cualitativos, como estadísticas de comportamiento o métricas específicas, generalizando parcialmente los resultados, especialmente cuando se estudian múltiples casos, permitiendo inferencias más amplias.

En un primer momento, se hizo uso de una perspectiva cuantitativa, la cual se considera más apropiada para determinar la veracidad o contrastes que se presentan en la relación entre las hipótesis planteadas con respecto al constructo teórico abordado (Flick, 2009; Gill & Johnson, 2010). Para ello, se realizó el análisis de las distintas categorías (Empatía) y subcategorías (*Empatía Cognitiva* y *Empatía Afectiva*) implementando el **Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, TECA** (López-Pérez *et al.*, 2008). En un momento posterior, desde una perspectiva cualitativa, tal y como señala Álvarez-Gayou (2003), se buscó obtener información verídica a partir de las actitudes, prejuicios, opiniones, significados y comportamientos de las personas objeto de estudio, implementando una **Entrevista semi-estructurada**, la cual parte de una serie de preguntas planeadas, pero que posee un alto grado de flexibilidad que permite integrar nuevas preguntas a los entrevistados, lo que privilegia la adaptación de los participantes y la motivación en la interacción para “aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Flick, 2007, p. 45).

Por consiguiente, esta apuesta integra un momento centrado en datos cuantitativos, otro en datos cualitativos y una última que integra las dos perspectivas, manteniendo un enfoque cualitativo, es de orden secuencial dada la sucesión en la aplicación de los mismos, además se centra en explicar e interpretar las relaciones entre los mismos (Creamer & Reeping, 2020; Creswell & Garrett, 2008). Sumado a ello, se asume una estrategia secuencial explicatoria, debido a que los resultados cuantitativos se utilizan para explicar y orientar los resultados cualitativos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). En este sentido se puede señalar que se presentan ventajas como la facilidad para verificar o contrastar teorías o hipótesis en una misma investigación, traducidos en hallazgos más completos, que generan, de alguna





manera, mayor confianza, validación y entendimiento de los resultados. El estudio es de diseño no experimental y método descriptivo-comparativo, el cual permite describir fenómenos, situaciones y contextos entre otros, con el fin de identificar como son y cómo se manifiestan sin interferir sobre ellos (Guevara et al., 2020).

Población y Contexto

Población

La población objeto de esta investigación está conformada por los docentes en formación que cursan la Maestría en Educación periodo académico 2024- 2025 en la Universidad Santo Tomás sede principal Bogotá. Estos participantes son profesionales provenientes de diversas áreas del conocimiento, que han decidido fortalecer sus competencias pedagógicas, investigativas y didácticas a través de un proceso de formación integral orientado por los principios humanistas y cristianos de la institución. La selección de esta población responde al interés de analizar las experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas de quienes, en el marco de la maestría, se preparan para incidir de manera significativa en los diferentes niveles y escenarios del sistema educativo colombiano.

La Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás cuenta con acreditación de alta calidad y se desarrolla bajo una modalidad que combina actividades presenciales y virtuales, lo que permite la participación de docentes en formación provenientes de distintas regiones del país. Este grupo se caracteriza por su diversidad disciplinar y por su compromiso con la transformación educativa desde una perspectiva ética, crítica y responsable.

Contexto

La investigación se desarrolla en el contexto de la Universidad Santo Tomás, una institución de educación superior con una sólida tradición humanista y tomista, reconocida por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes y la promoción de valores orientados al desarrollo de la persona y la sociedad. El programa de Maestría en Educación está diseñado para responder a las necesidades actuales del sistema educativo colombiano, integrando saberes pedagógicos, humanistas y tecnológicos en un entorno académico que favorece la reflexión crítica, la investigación y la innovación educativa.

El contexto institucional se caracteriza por una apuesta clara hacia la formación de docentes capaces de liderar procesos de transformación educativa, articulando teoría y práctica, y promoviendo el desarrollo de competencias que permitan abordar los desafíos

**UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS**

contemporáneos de la educación en Colombia. Además, la Universidad Santo Tomás propicia un ambiente académico que fomenta la colaboración, la responsabilidad social y la pertinencia de la formación docente, en consonancia con las dinámicas sociales y los retos del entorno educativo nacional.

En cuanto a los límites de espacio, la investigación se circunscribe a la sede y modalidades de la Universidad Santo Tomás donde se imparte la maestría; en términos temporales, abarca el periodo académico vigente durante el desarrollo del estudio; y respecto a los sujetos, se enfoca exclusivamente en los docentes en formación matriculados en el programa de Maestría en Educación.

Muestra

Formaron parte del estudio 8 maestros, quienes estaban en proceso de formación cursaban la Maestría en Educación periodo académico 2024- 2025 de la Universidad Santo Tomás sede principal Bogotá modalidad a distancia. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional o por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

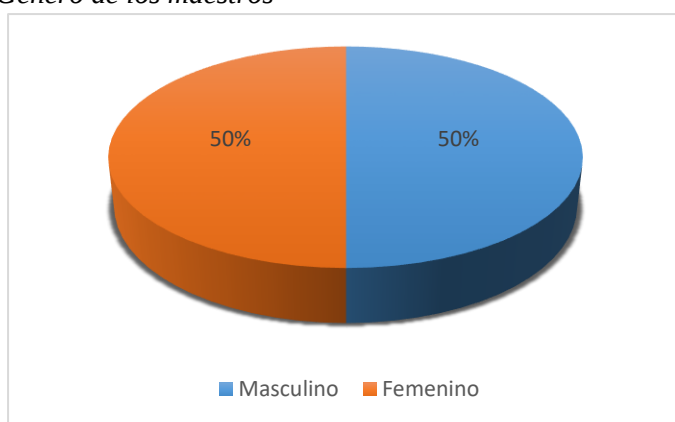
Tabla 1

Género del profesorado participante

Genero	frecuencia	Porcentaje
Masculino	4	50
Femenino	4	50
Total	8	100

Figura 1

Género de los maestros



Dentro de las características de los docentes participantes, se estableció la edad de los mismos como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2

Edad media del profesorado

Edad	Mínimo	Máximo	Media
	29	55	42

Tomando como punto de referencia el planteamiento de Mansilla (2000) referido a las “etapas bio-psico-sociales del desarrollo humano”, el cual se considera como referente válido que integra los aportes en lo relacionado a la maduración y el crecimiento, la psicología social, la psicología ecológica y las etapas planteadas por Erikson (1998) al igual que por Rice (1997). En consecuencia, se plantearon para la investigación, cinco grupos definidos por rangos de edad, así: jóvenes entre los 18 y los 24 años de edad, adultos jóvenes de 25 a 40 años, adultos intermedios de 41 a 50 años, adultos mayores entre 51 y 64 años, y etapa jubilar de 65 o más años (ver tabla 3 y figura 2).

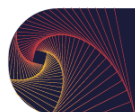
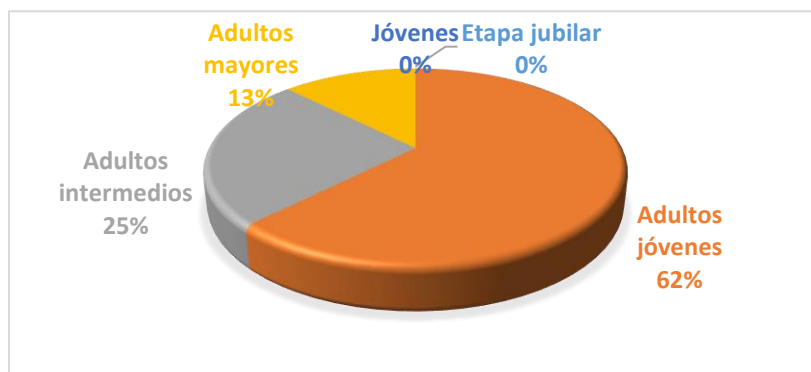
Tabla 3

Frecuencia en los rangos de edad de los docentes

Edad	frecuencia	Porcentaje
Jóvenes	0	0
Adultos jóvenes	5	62
Adultos intermedios	2	25
Adultos mayores	1	13
Etapa jubilar	0	0
Total	8	100

Figura 2

Distribución del profesorado por rango de edad



De igual manera, la tabla 6 plantea la experiencia del profesorado participante

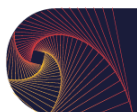
Tabla 4

Experiencia media de los participantes

Experiencia	Mínimo	Máximo	Media
	3,00	20,00	11,5

También es importante establecer que el concepto de experiencia se establece desde el saber y el sentido de la experiencia, aunque se ha entendido (la experiencia) desde lo que se vive en la práctica y los saberes que en ella emergen. En el mismo sentido, se debe señalar que su noción ha sido abordada desde disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía, especialmente desde ésta última dada su interpretación epistemológica (Contreras & Pérez, 2010; Jay, 2009), por ello la presente investigación asume el concepto de experiencia, específicamente la del maestro, la cual toma distancia de aquellas enunciadas como configuraciones de los saberes netamente disciplinares y de aquellas experiencias consecuentes de una conciencia histórica por el contexto y el sujeto, dando movimiento a los significados y relaciones que ponen en juego los saberes de la experiencia en la práctica educativa (Schön, 1992).

Por lo tanto, la experiencia se entiende desde aquel acontecimiento pensado, preguntado, que halla sentido cuando ocurre, pasa y deja huella bajo lo vivido, permitiendo cultivar el ser y estar desde la pregunta sobre lo que se tiene, lo que se hace, y lo que es, en este sentido la práctica del docente implica crítica (Gil, 2021; Foucault, 1983), por consiguiente, la experiencia se evidencia como una nueva forma de hacer pedagogía, hacer escuela y ser maestro, ahora bien, desde lo educativo y como lo menciona Skliar y Larrosa (2016) es un saber de alteridad que acepta y pregunta por el otro, el mundo, sus necesidades y sentidos desde una dimensión subjetiva (Ortega, 2021). Además de ello, la experiencia se conforma desde múltiples miradas como lo explica Tapia (2013), ya que **la experiencia educativa** se une **la experiencia pedagógica, escolar y académica**, la que a su vez permite establecer **la experiencia personal**, conjunto de experiencias que permiten hallar sentido y significado a la experiencia como concepto.



Es decir, la experiencia desde el saber y el significado, se encuentra relacionada entre lo teórico y lo práctico dando paso a la “*construcción-deconstrucción-reconstrucción*” del conocimiento pedagógico, práctico y discursivo, traduciéndose en ideas, acciones y procesos que conllevan a la transformación de la escuela y la educación, siendo el maestro el pensador y protagonista de este movimiento. Desde esta perspectiva la experiencia en educación se pregunta por las vivencias, cuestionamientos del maestro, en relación con sus estudiantes, lo que se les ofrece y lo que se comparte con ellos, por lo que ocurre en la escuela y fuera de ella, por lo que se propone, se hace, se vive y se aprende. Y desde el sentido se toma las palabras de Foucault (1983) es algo que vive solo, para lo cual se debe escapar de la subjetividad, re-experimentándola y siguiendo sus huellas, entonces se teje de: relaciones, sentimientos, percepciones, pensamientos, modos de estar y de ser, preguntas, expectativas e historias que originan conocimiento y emoción (Korthagen, 2010).

En este sentido, se propusieron para esta investigación 4 intervalos de experiencia docente, caracterizadas desde los conceptos que se han mencionado: experiencia inicial 1-5 años, experiencia de búsqueda 6-10 años, experiencia propositiva 11-20 años y experiencia reflexiva 21 o más años, en cuanto a ellos, se presentaran algunas características generales y que en muchas ocasiones pueden ser frecuentes.

Por consiguiente, la **experiencia inicial** (1-5 años), la experiencia de los maestros noveles, es decir, aquellos recién graduados con hasta cinco años de ejercicio profesional. Durante este período, los docentes asumen, analizan y reinterpretan sus vivencias como un espacio para construir su identidad profesional, basándose en la formación que recibieron. Estos maestros incorporan modelos, concepciones y representaciones sobre los procesos escolares, las instituciones y los roles docentes, lo cual configura su saber experiencial (De Ojeda et al., 2019). Sin embargo, los docentes en esta fase enfrentan tensiones emocionales y desafíos de aprendizaje, ya que deben abordar retos pedagógicos sin contar con la experiencia de colegas más veteranos, pero asumiendo las mismas responsabilidades y exigencias. Esto lleva a que sus preocupaciones se centren en aspectos como la organización de las clases, la falta de tiempo, la formación pedagógica, las condiciones laborales, la orientación de los estudiantes y la gestión de múltiples responsabilidades (Marcelo, 2009).

En esta fase inicial, es común que los docentes experimenten sentimientos de incertidumbre, angustia, intranquilidad y desasosiego debido al desconocimiento de las dinámicas y el funcionamiento de las instituciones educativas, así como de los aspectos relacionados con su gestión y otros factores que influyen en su desarrollo profesional. Esto puede generar cambios en su motivación, estilos de enseñanza, actitudes y rasgos de personalidad. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, este período también destaca por el compromiso, el apoyo y la disposición para enfrentar los desafíos propios de los procesos educativos (Feixas, 2002).

En la **experiencia de búsqueda** (6-10 años), el docente consolida y refuerza sus habilidades, capacidades, pensamientos y saberes, lo que fortalece sus procesos educativos y pedagógicos. Esto se logra, en gran medida, mediante la comprensión y adaptación a las dinámicas escolares, las cuales influyen en sus percepciones, formas de pensar y en los componentes de su experiencia. Durante esta fase, se observa un desarrollo significativo de la identidad docente, ya que integra las experiencias adquiridas en etapas anteriores, dándoles un sentido personal que moldea su manera de ser y pensar como educador (Domingo, 2013).

En la **experiencia propositiva** (11-20 años), el docente desarrolla un perfil pedagógico y emocional donde la reflexión adquiere un papel central y ético, enfocándose en la enseñanza con miras al aprendizaje (Fernández, 2003). En esta fase, el educador implementa estrategias alineadas con su trayectoria profesional, motivaciones, formación e identidad, lo que redefine su manera de pensar, asignar significados y actuar. Este desarrollo implica la adaptación y propuesta de actividades institucionales, así como la atención a actitudes y rendimiento escolar, manteniendo su identidad y eficacia en el aula frente a tensiones y cambios, con un compromiso constante hacia su labor y su vida.

De esta manera, las acciones del docente generan fenómenos emocionales y situacionales que lo llenan de sabiduría y entusiasmo, impulsándolo a reflexionar sobre su experiencia y a fomentar nuevos conocimientos, creatividad, diálogo y regulación de su práctica. Esto contribuye a la construcción de una sociedad transformadora en términos de relaciones, transposición didáctica y aprendizaje. Así, la experiencia se concibe en relación

con los demás, permitiendo al docente pensar y reflexionar sobre su propia práctica (Contreras, 2018).

En la **experiencia reflexiva** (21 años o más), el docente se caracteriza por la madurez, la sabiduría, la paciencia, la sensibilidad y el compromiso que ha desarrollado a lo largo de sus vivencias y experiencias previas (Fierro et al., 2000). Durante esta fase, la experiencia se asume como una fuente de aprendizaje y como una oportunidad para el análisis y la reflexión contextual. Esto permite al docente trabajar en equipo con colegas y familias desde una perspectiva más positiva, aceptando los errores y fracasos como oportunidades de crecimiento.

En esta etapa, las interacciones y el compartir con otros adquieren un papel fundamental, destacándose la importancia de la práctica docente y el interés por los estudiantes y sus aprendizajes. Además, se incrementa la atención a los aspectos afectivos y se enfatiza en la educación como un proceso de comunicación (Santos, 2006). Sin embargo, también surgen nuevos interrogantes y, en ocasiones, es común enfrentar dificultades para mantener la motivación y el compromiso, así como para evitar el agotamiento y la ansiedad (Day & Gu, 2012). En la tabla 5 y la figura 3 se presentan las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada rango de experiencia.

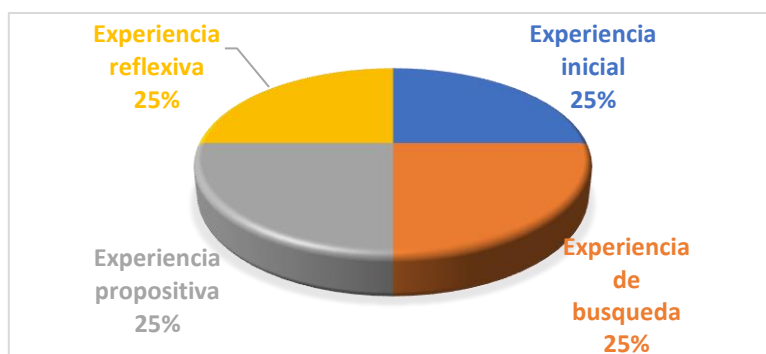
Tabla 5

Frecuencia y porcentaje en los rangos de experiencia del docentes

Experiencia	frecuencia	Porcentaje
Experiencia inicial	2	25
Experiencia de búsqueda	2	25
Experiencia propositiva	2	25
Experiencia reflexiva	2	25
Total	8	100

Figura 3

Experiencia de los maestros

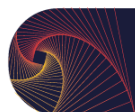


Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Una de las principales técnica para recopilar información en investigaciones de estudios de caso es la entrevista (Yin, 1994; Enrique y Barrio, 2018). Por esta razón, se optó por utilizar entrevistas semi-estructuradas como fuente principal de datos, aplicadas a los docentes en formación sujetos objeto de estudio definidas como unidades de análisis. Esta elección se fundamentó en que este tipo de entrevistas facilita la interpretación de datos, ya que permite interactuar y adaptarse tanto a los participantes como a sus respuestas, lo que las hace dinámicas, flexibles y abiertas (Lopezosa, 2020). Mediante esta técnica, se lleva a cabo un análisis inductivo que posibilita partir de los pensamientos, experiencias, percepciones y opiniones de los participantes, hasta llegar a conceptos o teorías más abstractas (Urzola, 2020).

Para recabar la información que se utilizó en el presente estudio, se emplearon el TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez et al., 2008) para medir los niveles de empatía de los participantes; y un protocolo de Entrevista Semi-estructurada respecto a las Manifestaciones empáticas en la práctica pedagógica de los docentes en formación (Marín, 2025).

En cuanto al uso de instrumentos cuantitativos dentro del método de estudio de caso, su función principal es la recopilación de datos, sirviendo como apoyo complementario a los métodos cualitativos, especialmente en la presentación de los resultados. De esta manera, se



destaca que los investigadores en estudios de caso pueden integrar tanto datos numéricos como cualitativos en su trabajo (Goodyear et al., 2016).

TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez et al., 2008)

El Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), está estructurado en 33 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. El TECA evalúa la empatía a través de cuatro escalas organizadas en dos dimensiones: la cognitiva (*Adopción de perspectivas (AP)* y *Comprensión emocional (CE)*) y la afectiva (*Estrés empático (EE)* y *Alegría empática (AE)*). Fue desarrollado por Belén López-Pérez, Irene Fernández-Pinto y Francisco José Abad, publicado por TEA Ediciones en 2008, (ver anexo A). Este test es ampliamente utilizado en diverso contextos como el educativo, debido a su validez y facilidad de aplicación ya que proporciona una medida global e integrada de la empatía, abarcando tanto aspectos intelectuales como emocionales. Esto lo convierte en una herramienta útil para; evaluar competencias socioemocionales en ámbitos educativos, identificar fortalezas y áreas de mejora en la capacidad empática y facilitar intervenciones orientadas al desarrollo emocional y conductas pro-sociales. En la tabla 6 se presenta la estructura del test.

Tabla 6

Estructura del test TECA (López-Pérez et al., 2008)

Dimensión	Ítems asignados	Total Ítems
Adopción de perspectiva	6, 11, 15, 17, 20, 26, 29, 32	8
Comprensión emocional	1, 7, 10, 13, 14, 24, 27, 31, 33	9
Estrés empático	3, 5, 8, 12, 18, 23, 28, 30	8
Alegría empática	2, 4, 9, 16, 19, 21, 22, 25	8

En la tabla 7 se presenta las puntuaciones del test en una medida global o integral de la empatía

Tabla 7

Puntuaciones del test TECA (López-Pérez et al., 2008)

PC - Percentil	Significación	Puntuaciones T
94 al 99	Extremadamente Alta	66 o superior
70 al 93	Alta	56 al 65

31 al 69	Media	45 al 55
07 al 30	Baja	35 al 44
01 al 06	Extremadamente Baja	34 o inferior

Validez del TECA

La validez del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) ha sido ampliamente estudiada y se considera una herramienta válida y confiable para medir la empatía desde dos dimensiones principales: cognitiva y afectiva. Se ha establecido la validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio en muestras grandes, por ejemplo, uno con 800 participantes donde se obtuvieron índices de ajuste dentro de los límites aceptados: RMSEA = 0.083, CFI = 0.929 y TLI = 0.919, lo que indica un buen ajuste del modelo teórico con los datos observados.

El TECA ha sido adaptado y validado para diversas poblaciones, incluyendo profesionales de la salud y educación en Colombia, mostrando siempre buenas propiedades psicométricas para evaluar con precisión los componentes cognitivos y afectivos de la empatía.

Fiabilidad del TECA

El Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) ha demostrado una fiabilidad alta y consistente a través de múltiples estudios psicométricos. Por medio de coeficientes alfa ordinales, las dimensiones del test han presentado valores entre 0.79 y 0.90, indicando una sólida consistencia interna adecuada para la evaluación de las diferentes facetas de la empatía. Estudios con muestras amplias, incluyendo poblaciones diversas como profesionales de la salud y estudiantes universitarios, respaldan la confiabilidad del TECA como instrumento para medir la empatía cognitiva y afectiva en contextos de investigación y prácticos. Esta fiabilidad permite utilizar el TECA con confianza en la evaluación y análisis de procesos empáticos en distintas áreas de la psicología.

Protocolo de Entrevista Semi-estructurada, Manifestaciones Empáticas en la Práctica Pedagógica de los Docentes en Formación (Marín, 2025)

Para el desarrollo de la entrevista a profundidad se diseñó un protocolo que se estructuró desde cuatro categorías (Empatía Cognitiva, Empatía Afectiva, Práctica Pedagógica y Formación Docente) y cinco subcategorías (Adopción de perspectiva, Comprensión emocional, Estrés empático, Alegría empática, Experiencia y Ambiente de aprendizaje). Formulando 17 preguntas, adaptadas al contexto educativo, contemplando cuatro momentos de la práctica pedagógica de los docentes (Planeación, Ejecución, Creación y Reflexión) Es fundamental entender que la entrevista se concibe como una conversación con un propósito específico que va más allá de charlar casualmente; constituye un instrumento técnico valioso en la investigación cualitativa para obtener datos relevantes (Bracho et al., 2021; Díaz-Bravo et al., 2013). Se caracteriza porque su propósito es obtener información de un tema determinado; consiguiendo significados subjetivos de los entrevistados a los temas propuestos; para tal fin es necesario que el entrevistador tenga una actitud receptiva en el desarrollo de la entrevista, para que por medio de su interpretación se logre comprender con profundidad el discurso y narrativas del entrevistado, es por ello que se define la entrevista semi-estructurada para esta investigación como instrumento de diálogo de la vida cotidiana (Canales, 2006) más exactamente de la experiencia docente en su práctica pedagógica (ver anexo B).

Credibilidad (Validez)

La credibilidad o validez se abordó desde dos perspectivas, para iniciar, se realizó una revisión teórica exhaustiva y se prestó atención para evitar que los sesgos, preconceitos y deseabilidad intervinieran durante la investigación y en particular durante la fase de análisis, de igual manera, se generó igualdad de condiciones para los participantes y se asumieron la totalidad de los datos con igual relevancia. Todo ello, porque es fundamental asumir las experiencias de los participantes para realizar una interpretación de sus emociones, ideas y pensamientos (Coleman & Unrau, 2005; Franklin & Ballau, 2005) y relacionarlos con las categorías de estudio.

De otro lado, para garantizar que las preguntas fueran pertinentes y lograran indagar por los criterios propuestos, se utilizó la técnica del juicio de expertos, la cual se usa de manera preponderante en procesos cualitativos. Para ello se invitaron a 10 docentes expertos, pertenecientes al contexto educativo y de la psicología educativa. Para ello, se les invitó a valorar el protocolo (ver anexo D), haciendo uso de un instrumento de validación para evaluar cada pregunta de 1.0 a 5.0 la pertinencia y adecuación.

Dependencia (Fiabilidad)

En primer lugar, se asumieron como principios fundamentales para la recolección de datos la cautela y la coherencia. Además, se implementó una auditoria externa que demostró coherencia en los análisis realizados, siendo, por lo tanto, una dependencia interna

Procedimiento de la Investigación

Recogida de Datos

Para el desarrollo de la presente investigación se contó con el aval del profesorado participante firmando el correspondiente consentimiento informado, aceptando su participación voluntaria en el estudio (ver anexo C). Los datos se recogieron en dos momentos diferentes, en primer lugar, durante el tercer semestre de 2025 se implementó el TECA con cada participantes a través de la plataforma Meet, para ello, los participantes diligenciaron el cuestionario desde su casa en un periodo de más o menos 10 minutos en compañía de la investigadora para orientar el proceso y apoyar la correcta comprensión y cumplimentación.

Posterior a ello, en una segunda sesión, se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a profundidad con cada uno de los participantes en la plataforma Meet, las cuales fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis. Es fundamental señalar que en la presente investigación se implementó el TECA y desde sus dimensiones; empatía cognitiva (*Adopción de perspectivas (AP)* y *Comprensión emocional (CE)*) y la afectiva (*Estrés empático (EE)* y *Alegría empática (AE)*) y los momentos establecidos de la práctica pedagógica (*planeación, ejecución, creación y reflexión*) para proponer, el protocolo de entrevista, y profundizar en dichas dimensiones desde el contexto educativo.

Análisis de Datos

Las puntuaciones del TECA del profesorado participante se lograron con el apoyo de la plataforma TEA corrige, luego de ello, para el análisis cuantitativo de los datos se hizo uso del manual TECA y la interpretación descriptiva del perfil de Empatía.

Para el análisis de los datos cualitativos del protocolo de entrevista semi-estructurada se utilizó el programa informático Atlas Ti para Windows (versión 24), software especializado para este tipo de análisis (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2017), que permite realizar un análisis reflexivo y hermenéutico de los datos que han sido fragmentados y divididos en unidades significativas manteniendo una conexión con el total (Coffey &

Atkinson, 2003). Para el caso del presente estudio la codificación de las entrevistas se realizó en los videos, para lo cual se requirió la transcripción para ser integrados como documentos primarios en la unidad hermenéutica. En cualquier caso, es relevante señalar que el análisis de contenido como técnica de investigación permite la descripción objetiva y sistemática del contenido que es expresado en la comunicación variables (Cáceres, 2008).

El análisis cualitativo se realizó desde tres niveles, de acuerdo a los planteamientos de Corbin y Strauss (2002): codificación abierta, que implica expresar datos y fenómenos en unidades con significado (palabras, secuencias de palabras) para la asignación de conceptos (códigos), que generan un listado, para luego categorizarlos agrupándolos en torno a fenómenos descubiertos que son particulares y responden a la pregunta de investigación (Flick, 2012); codificación axial, en la que a partir de los resultados de la codificación abierta permite elaborar categorías y subcategorías, con el fin de clarificar las relaciones entre el fenómeno, sus causas, consecuencias, contexto y estrategias (Corbin & Strauss, 1990); por último, la codificación selectiva, la cual permite conceptualizar y profundizar el contenido, para llegar a una mejor definición de la categoría y la formación de teoría (Monge, 2015).

Análisis de triangulación

La presente investigación busco analizar las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás modalidad a distancia, y su influencia en la práctica pedagógica. Para garantizar la validez, profundidad y credibilidad de los resultados, se consideró fundamental la aplicación de la triangulación de datos como estrategia metodológica.

La triangulación de datos consistió en la utilización de diversas fuentes de información (docentes en formación) para abordar un mismo fenómeno (la empatía), lo cual permitió contrastar y complementar los datos obtenidos, enriqueciendo la comprensión del objeto de estudio. En este caso, la combinación de datos cuantitativos provenientes del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) con información cualitativa obtenida a través de la Entrevistas semi-estructuradas posibilitando captar tanto la medición objetiva de los niveles

de empatía como las experiencias vividas y expresadas por los docentes en su práctica pedagógica.

Esta estrategia fue pertinente para superar las limitaciones inherentes al uso exclusivo de un solo método o fuente de datos, ya que redujo el riesgo de sesgos y aumento la confiabilidad de los hallazgos. Además, la triangulación de datos permitió identificar convergencias y divergencias entre las percepciones y mediciones, lo que enriqueció el análisis y facilitó una interpretación más completa y profunda del fenómeno de la empatía en el contexto educativo.

Por tanto, la aplicación de la triangulación de datos en esta investigación contribuyó a generar resultados rigurosos, válidos y contextualizados, que aportan evidencia sólida para comprender cómo la empatía se manifiesta y afecta la práctica pedagógica de los docentes en formación, y que pueden orientar el diseño de estrategias formativas efectivas en la formación docente.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se vincula al ámbito de las Ciencias Sociales y a la sub área de Ciencias de la Educación, y no implementó procedimientos investigativos biológicos, médicos, genéticos, es decir, que desde la perspectiva de la Resolución 8430 (1993), se puede plantear que es un estudio sin riesgo. Sumado a ello, durante el estudio se tuvo la cautela de no incurrir en ningún tipo de práctica que pudiera comprometer o desprestigiar a la Universidad Santo Tomás, o los Docentes participantes. En concordancia con los derechos humanos y con la Resolución 8430 (1993), en el presente estudio primó el respeto a la dignidad, a la diferencia y a la protección de los derechos y el bienestar de las personas. En consecuencia, se socializó con los maestros participantes en el estudio los objetivos, alcances y procesos para obtener la firma del consentimiento informado. Lo cierto es que la presente investigación no vulneró la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de los participantes en la investigación, por lo tanto, el manejo ético fue una apuesta permanente que permitió la confidencialidad de las personas y los datos, en concordancia con el sentido común, las diversas normas éticas de la investigación educativa y lo establecido en el artículo 15 de la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 1581 (2012), la Ley 1266 (2008) y, el Decreto 1377 (2013).

También se atendió a los principios de: beneficencia, el cual se orienta hacia el respecto a las decisiones de los participantes en la investigación, al igual que a no generar ningún tipo de daño; respecto, desde la posibilidad de reconocer la autonomía de las personas y amparar a quienes tienen autonomía disminuida. Sumado a ello, se declara que no existe ningún conflicto de interés o sanción por ningún comité de ética. Para concluir, el tratamiento de los datos, análisis y publicación de resultados tendrán como única finalidad la generación de conocimiento académico e investigativo.

3. Capítulo III.

3.1. Resultado de la Investigación

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos con la implementación del TECA (ver anexo A), un protocolo de entrevista semi-estructurada sobre manifestaciones empáticas los docentes entrevistados (ver anexo E).

TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez et al., 2008)

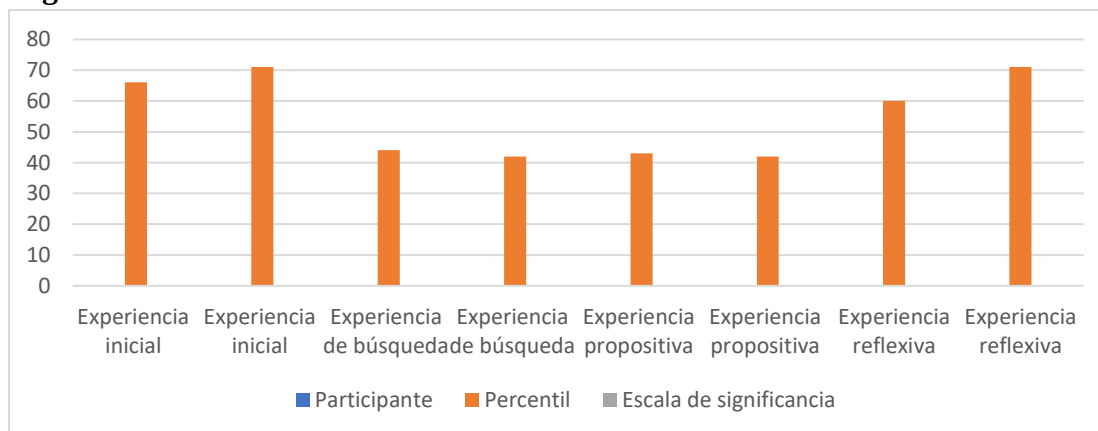
Este apartado plantea los resultados pormenorizados derivados del TECA como las puntuaciones de Empatía global de los participantes arrojados de la prueba, atendiendo a la experiencia y género como variables de comparación para los diferentes análisis, ver tabla 8 y figura 3

Tabla 8

Puntuación global de la empatía en función de la escala del TECA barras

Experiencia	Participante	Percentil	Escala de significancia
Experiencia inicial	P1 Femenino	66	Media
	P2 Masculino	71	Alta
Experiencia de búsqueda	P3 Femenino	44	Media
	P4 Masculino	42	Media
Experiencia propositiva	P5 Femenino	43	Media
	P6 Masculino	42	Media
Experiencia reflexiva	P7 Femenino	60	Media
	P8 Masculino	71	Alta

Figura 3



Puntuación global de la empatía

En cuanto a las dimensiones de la empatía; Adopción de Perspectiva (AP), Comprensión Empática (CE), Estrés Empático (EE), Alegría Empática (AE), la tabla 9 y figura 4 presentan las puntuaciones por dimensión en función de la escala TECA

Tabla 8

Puntuación por dimensión en función de la escala del TECA

Experiencia	Participantes	Dimensión	Percentil	Escala de significancia
Experiencia inicial	P1 Femenino	AP	60	Media
		CE	56	Media
		EE	60	Media
		AE	73	Alta
	P2 Masculino	AP	71	Alta
		CE	53	Media
		EE	63	Media
		AE	73	Alta
Experiencia de búsqueda	P3 Femenino	AP	51	Media
		CE	54	Media
		EE	40	Media
		AE	10	Baja
	P4 Masculino	AP	49	Media
		CE	54	Media
		EE	40	Media
		AE	53	Media
Experiencia propositiva	P5 Femenino	AP	32	Media
		CE	60	Media
		EE	34	Media
		AE	53	Media
	P6 Masculino	AP	51	Media
		CE	47	Media
		EE	40	Media
		AE	40	Media
Experiencia reflexiva	P7 Femenino	AP	66	Media
		CE	53	Media
		EE	53	Media
		AE	66	Media
	P8 Masculino	AP	69	Media
		CE	54	Media
		EE	63	Media
		AE	73	Alta

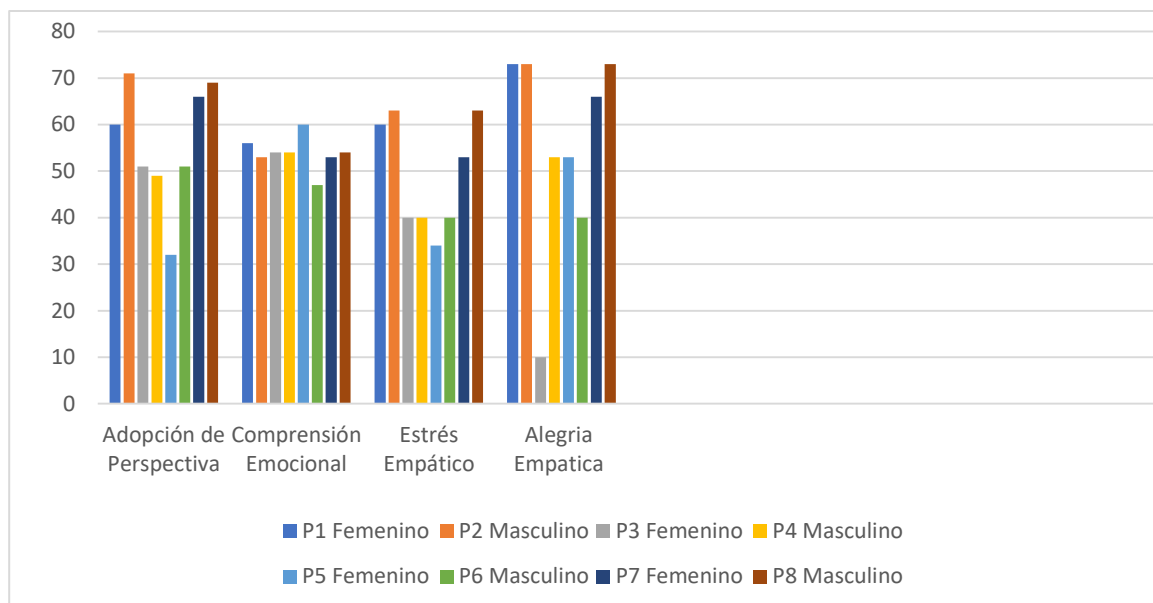


Figura 4

Puntuación por dimensiones de la empatía

En esta sección se presenta el informe descriptivo del test en función a la escala significativa de empatía global y cada dimensión.

Interpretación descriptiva del perfil Empatía Global

Estos resultados indican que los docentes en formación manifiestan una capacidad empática global que oscila entre niveles medios y altos. Esto sugiere un buen desarrollo de las funciones empáticas cognitivas y afectivas necesarias para la interacción eficaz en contextos educativos.

De acuerdo con el manual del TECA (López-Pérez et al., 2008), los perfiles con puntajes medios indican una respuesta empática adaptativa y equilibrada, que permite comprender y responder a los estados emocionales de otros sin sobreimplicarse o desconectarse emocionalmente.

En aquellos docentes con puntajes altos destacan por mayor facilidad en la adopción de perspectivas diversas, asociada a una comunicación fluida y tolerancia y elevada alegría empática, reflejando sensibilidad a emociones positivas en otros.

Interpretación del perfil Dimensiones de la Empatía

Adopción de Perspectiva (AP)

Los sujetos que *puntúan alta* en la escala (**P2 Masculino**) exhiben una notable capacidad para ponerse en el lugar de otras personas y comprender sus puntos de vista. Esta escala evalúa la dimensión cognitiva de la empatía, específicamente la habilidad intelectual o imaginativa para adoptar diferentes perspectivas sociales. Una puntuación alta (percentil 70 a 93) indica que el sujeto tiene un pensamiento muy flexible y una elevada facilidad para la comunicación y las relaciones interpersonales. Estas personas muestran una gran tolerancia y adaptabilidad en sus interacciones sociales, siendo capaces de entender diversas posiciones y situaciones desde múltiples ángulos. La alta capacidad para la adopción de perspectiva favorece la cooperación, el trabajo en equipo y una adecuada resolución de conflictos. Sin embargo puede existir una sobrecarga cognitiva al considerar demasiados puntos de vista, lo que podría complicar la toma de decisiones. En contextos profesionales, un perfil alto en esta escala es valioso para cargos que requieren empatía cognitiva, buena comunicación y habilidades sociales, aunque debe ser balanceado para evitar dificultades en la gestión del exceso de información.

Las personas que *puntúan en el rango medio* (**P1 Femenino, P3 Femenino, P4 Masculino, P5 Femenino, P6 Masculino, P7 Femenino, P8 Masculino**) presentar un perfil equilibrado en cuanto a la capacidad de adoptar el punto de vista de otros. Esto implica que poseen cierto grado de flexibilidad cognitiva para entender diferentes perspectivas sin que ello represente una carga excesiva o dificultad en la toma de decisiones. La puntuación media (entre percentil 31 y 69, aproximadamente) indica que el sujeto tiene una capacidad moderada para adoptar la perspectiva de otros, que está dentro del rango esperado o promedio. No presentan ni una rigidez excesiva ni una sobrecarga cognitiva por tratar de considerar demasiados puntos de vista simultáneamente. Este nivel medio sugiere que pueden adaptarse a diferentes situaciones sociales con tolerancia y flexibilidad adecuada, sin

que esto afecte negativamente su toma de decisiones. En la dimensión cognitiva, esta capacidad está relacionada con una forma de pensar flexible y adaptativa, que contribuye a buenas habilidades de comunicación y relación interpersonal. Este perfil medio en adopción de perspectiva refleja un equilibrio entre la capacidad cognitiva de comprender otras posiciones y la gestión adecuada de esa información sin sobrecarga mental ni desconexión con uno mismo.

Comprensión Empática (CE)

Los sujetos que **puntúan en la media** en la escala (**P1 Femenino, P2 Masculino, P3 Femenino, P4 Masculino, P5 Femenino, P6 Masculino, P7 Femenino, P8 Masculino**) presentan una capacidad moderada para reconocer y entender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los demás. Esta escala, que forma parte de la dimensión cognitiva del TECA, evalúa la habilidad para leer emociones tanto en el comportamiento verbal como no verbal. Tener una puntuación media (percentil 31 a 69 aproximadamente) indica que la persona posee una comprensión emocional adecuada y funcional, sin excesos ni déficits marcados. Sus habilidades para captar señales emocionales y comprender cómo se sienten otros son normales y contribuyen a relaciones interpersonales saludables. Al estar en un rango medio, estas personas muestran un equilibrio en la regulación emocional y la percepción de emociones ajenas, lo que facilita una comunicación efectiva y la detección oportuna de emociones tanto positivas como negativas en otros. No presentan ni dificultades relevantes en la comprensión emocional que dificulten sus interacciones, ni una hipersensibilidad emocional exagerada.

Estrés Empático

Los sujetos que **puntúan en el rango medio** en la escala (**P1 Femenino, P2 Masculino, P3 Femenino, P4 Masculino, P5 Femenino, P6 Masculino, P7 Femenino, P8 Masculino**) muestran un perfil equilibrado en la dimensión afectiva de la empatía. El Estrés Empático mide la tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, incomodidad o malestar cuando se perciben los sufrimientos o problemas de otras personas.



La puntuación media (percentil 31 a 69 aproximadamente) indica que el sujeto tiene un nivel moderado de empatía afectiva relacionada con las emociones negativas ajenas. Estas personas no se ven excesivamente afectadas o abrumadas por el malestar de otros, evitando una sobrecarga emocional que podría dificultar su bienestar propio. Tampoco presentan frialdad emocional o una desconexión que les impida sentir empatía por los problemas ajenos. Están en un punto intermedio que les permite sentir empatía por el sufrimiento de otros sin ser emocionalmente absorbidos o desbordados por ello. Este equilibrio favorece una respuesta afectiva adecuada que permite relacionarse con otros sin perder el control emocional.

Alegría Empática

Los sujetos que **puntúan alta (P1 Femenino, P2 Masculino, P8 Masculino)** tienen una marcada tendencia a compartir y sentir alegría por las emociones positivas y logros de los demás. Esta escala mide la capacidad de experimentar satisfacción y felicidad al ver que alguien más experimenta situaciones positivas. Una puntuación alta (percentil 70 a 93) indica que la persona está muy conectada emocionalmente con los sentimientos positivos de otros, disfrutando sinceramente de sus éxitos y alegrías. Estas personas suelen mostrar una actitud afectiva altruista que fortalece sus relaciones interpersonales y fomenta un clima social positivo. La alta alegría empática promueve vínculos afectivos sólidos y un comportamiento prosocial frecuente, facilitando la cooperación y el apoyo mutuo. Sin embargo, en niveles muy altos, puede darse una dependencia emocional donde la felicidad propia depende del bienestar emocional ajeno, lo que no es saludable. En general, una puntuación alta en esta escala es indicativa de una empatía afectiva muy desarrollada y orientada positivamente hacia los demás.

.Los sujetos con **puntuación media (P4 Masculino, P5 Femenino, P6 Masculino, P7 Femenino)** presentan un perfil de empatía afectiva equilibrado y funcional, caracterizado por la capacidad moderada para experimentar alegría o satisfacción ante los éxitos y emociones positivas de otras personas. La puntuación media (percentil 31 a 69 aproximadamente) indica que estas personas sienten una respuesta afectiva adecuada y



equilibrada frente a las emociones positivas ajenas. No presentan ni una desconexión emocional que les impida alegrarse por los demás, ni un nivel muy alto que pueda implicar una excesiva involucración afectiva. Este nivel medio sugiere una buena capacidad para compartir sentimientos positivos sin que ello afecte negativamente su estado emocional propio. La alegría empática en este rango contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y al bienestar emocional propio y de los demás, favoreciendo un ambiente social armonioso y saludable.

Los sujetos que **puntúan baja (P5 Femenino)** presentan una menor tendencia a compartir y sentirse conmovidos por las emociones positivas o éxitos de otras personas. Esta escala mide la capacidad de experimentar empatía afectiva hacia las emociones alegres ajenas. Una puntuación baja (percentil 7 a 30 aproximadamente) indica que la persona tiene poca inclinación a alegrarse por las experiencias positivas de otros. Estas personas tienden a mostrarse emocionalmente distantes o poco involucradas afectivamente en los acontecimientos felices de su entorno. Pueden presentar dificultades para conectarse emocionalmente con los demás en situaciones de alegría, lo que podría reflejarse en un menor fortalecimiento de sus redes sociales y relaciones afectivas. Un perfil bajo no necesariamente implica una patología, pero sí puede estar asociado con una menor calidad en las relaciones interpersonales debido a la falta de sintonía emocional en momentos positivos. En ciertos contextos, una puntuación baja puede ser adecuada para evitar una implicación emocional excesiva que afecte la objetividad del profesional.

Entrevista Semi-estructurada sobre Manifestaciones Empáticas (Marín, 2025)

En segundo lugar, se presentan los resultados de la entrevista implementada a los participantes, las cuales se enfocaron en las categorías ya establecidas, la empatía y sus dimensiones; Adopción de Perspectiva, Comprensión Emocional, Estrés Empático y Alegría Empática en la Práctica pedagógica, Experiencia y Ambiente de Aprendizaje, por último la Formación Docente (ver anexo E) De igual manera, se asumió la experiencia como criterio de selección, dado que se evidenciaron mayores puntajes de Empatía Global en los maestros

con experiencia inicial y reflexiva y medianos puntajes en los demás maestros al analizar el TECA en la muestra total.

Adopción de Perspectiva

La Adopción de Perspectiva (AP), desde la perspectiva de los maestros, está configurada por tres elementos generales: la Percepción Emocional, la Flexibilidad y Adaptabilidad, por último las Capacidades de Sincronización como se muestra en la figura 5.

Figura 5

Adopción de Perspectiva

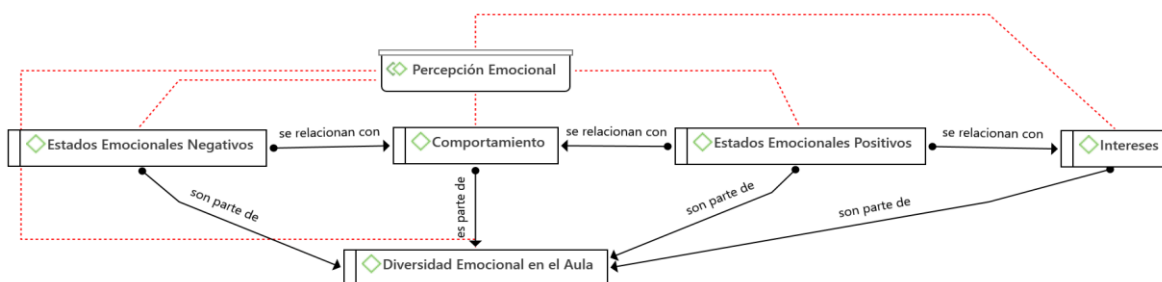


Percepción Emocional

En este factor, la figura 6, evidencia la percepción emocional de los maestros participantes.

Figura 6

Percepción Emocional



En este sentido, al analizar los estados emocionales negativos, el profesorado hizo mención a: “hay algunos estados de ánimo que son más evidentes en los en cursos como tercero, cuarto y quinto. En los niños de preescolar hay emociones de tristeza, pero son

diferentes menos duraderas e intensas a las de esos cursos” (P6 Masculino), “Son muy raros verlos de estrés de ansiedad pero si digamos sí pasan ocurre eso pero en algunos eventos” (P8 Masculino), “en otras ocasiones también pueden presentar frustración cuando no comprenden algún tema no pueden hacer una actividad, en algunos sí reflejan un poco como de ira de pronto por inconvenientes que tienen con sus compañeros” (P7 Femenino).

En cuanto a su relación con el comportamiento los maestros exponen: “Uno conoce cómo trabajan sus estudiantes y de repente ya no trabajan de la misma manera y uno identifica que algo sucede, tiene que ver con su con un cambio de estado emocional, con su actitud, con su comportamiento” (P4 Masculino), “es como cuando el que participa mucho se queda callado, o el que es muy activo, dinámico no se siente en el día, ahí es cuando uno dice algo pasa aquí” (P3 Femenino).

Sumado ello en cuanto a los estados emocionales positivos se evidenciaron narrativas como “pues yo creo que la alegría, en los niños está como más marcada la alegría” (P1 Femenino), “pueden estar alegres, pueden estar entusiastas, eufóricos” (P2 Masculino), “Bueno, estados emocionales como de felicidad de buen estado de ánimo ¿no? de alegría así de tranquilidad felicidades calma” (P7 Femenino).

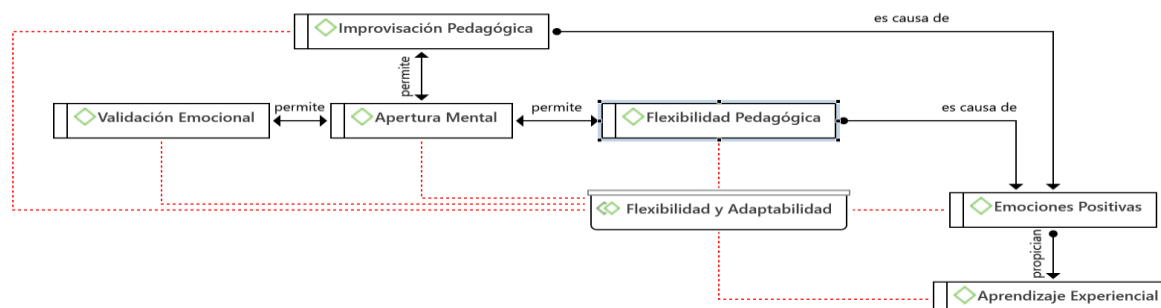
En cuanto a los intereses plantean “es importante conocer lo que les gusta a ellos de hablar con ellos sobre sus muñecos sus canciones sus juegos preferidos, entonces ellos se sorprenden y emocionan de que uno maneje el mismo vocabulario de ellos” (P5 Femenino), por ultimo señalan que todo hace parte de la diversidad emocional en el aula “tengo estudiantes de primero a noveno, pues estar alegres, pueden estar tristes, estar afectados emocionalmente y lo manifiestan en su comportamiento en lo que les gusta, lo cual es muy normal y hace parte de esa diversidad en el aula” (P2 Masculino).

Flexibilidad y Adaptabilidad

En la figura 6, se establecen los factores que al respecto plantearon los participantes.

Figura 6

Flexibilidad y Adaptabilidad



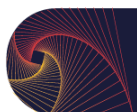
En cuanto a la flexibilidad y adaptabilidad, entre los factores evidenciados están: la apertura mental, frente a la cual, se comentó, “depende de la persona, pero imagínate, pues yo lo veo también desde mi yo, estar llorando, un abrazo me vendría bien. Un abrazo también sin que me dijeran nada, solamente que me abrazaran y ya” (P1 Femenino). Señalando la validación emocional “actuando desde la validación del sentir, obviamente, pues no, si lloran no les voy a decir que no lloren, sino es de acompañarlos” (P5 Femenino). Otro aspecto que resaltó fue la improvisación pedagógica:

Yo creo que ahí en el transcurso de la clase, cuando pasan cosas, hay que improvisar, incluso en lo que se va a hacer y lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar. Y eso implica no ser tan psicorrígido frente a la planeación, sino ser más bien flexible frente a la posibilidad de aprendizaje y aprendizaje de otras cosas que no están planeadas, pero que hay que improvisar. (P6 Masculino)

De igual forma la flexibilidad pedagógica:

En la disposición de querer aprender en ese momento digamos o en cualquiera de los días que se pueda presentar una situación no tan buena y pues hacerles como una retroalimentación o dejarles un trabajito de refuerzo como para que vuelvan y retomen o se motiven nuevamente para querer aprender. (P7 Femenino)

“Usé tecnología, usé papel, pues busco la manera en que ellos les interese mostrarme que aprendieron lo hagan. Y tengo una idea fundamental que con lo dijo una mamá, el aprendizaje que recibe la niña aquí llega a casa” (P6 Masculino). Relacionados con las



emociones positivas, “uno reconoce que el aprendizaje se vuelven cognitivo, desconectado de lo emocional, pero precisamente el aprendizaje cognitivo está atado a lo emocional. Tú aprendes más cuando hay algo que emocionalmente te agrada. Sí, las emociones afianzan y garantizan el aprendizaje” (P2 Masculino), y por ultimo resaltando el aprendizaje experiencial. “les doy ejemplos de vida cotidiana, entonces eso es lo que les interesar a ellos. El interés de ellos es más como un aprendizaje, hacia la realidad, no tanto de concepto, sino de que cómo lo voy a aplicar” (P3 Femenino), incluye:

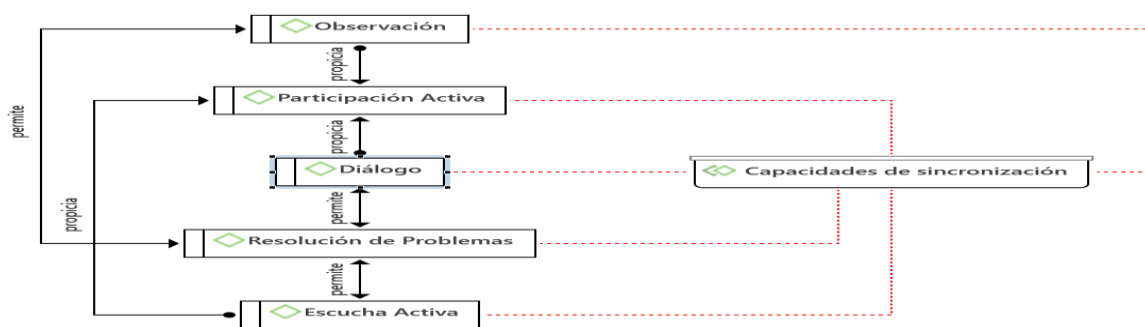
A ellos les gusta que uno no empiecen de una vez con el tema general, sino que le digan. "Bueno, ¿y ustedes para qué creen que sirve esto?, ¿dónde lo han escuchado?, ¿lo han visto?, sí, que se relacione con actividades de su vida cotidiana o que les hayan sucedido, donde ellos puedan opinar. (P4 Masculino).

Capacidades de Sincronización

En este factor, la figura 7, evidencia los aspectos propuestos por el profesorado participante.

Figura 7

Capacidades de Sincronización



En cuanto a las capacidades de sincronización, entre los factores evidenciados están: la observación:

Yo miro cómo llegan al aula, entonces generalmente uno los analiza en la mañana si llegan tristes si llegan alegres si están furiosos si ese día están apáticos a lo que

vaya a pasar entonces pues generalmente es eso como ver si están dispuestos para la actividad del día. (P5 Femenino)

El diálogo, como otro factor:

Por ejemplo cuando hay situaciones, dificultades en el en el salón ya específico, en algunos estudiantes, yo lo saco del salón, paro la clase y les digo. "Bueno, ¿qué es lo que sucede aquí? necesito que me cuenten qué es lo que pasa, por qué están interrumpiendo así mi clase, dando la oportunidad que se expresen, reflexionen y buscar una solución. (P4 Masculino)

“Entonces, en ese sentido, el diálogo, la comunicación, el hablar es importante cuando eso ocurre situaciones de conflicto, cuando uno no sabe qué hacer” (P7 Femenino), y la escucha activa “utilizo mucho la escucha la escucha activa con mis estudiantes cualquier cosa que les pase buena, mala pues ellos tienen la confianza de acercarse a mí a contarme” (P2 Masculino), “con esa escucha activa yo logro interpretar o descifrar de cierta manera esas cuestiones emocionales en mis estudiantes” (P4 Masculino).

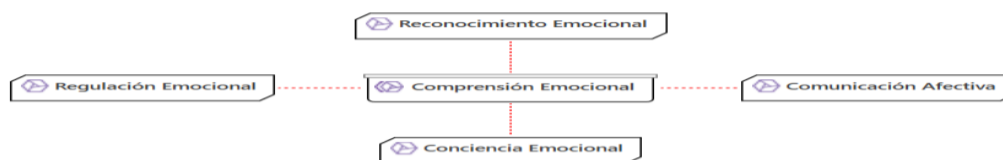
Propician la participación activa “también darles la oportunidad de participar yo creo que la participación durante cualquier actividad, cualquier clase, temática que se trabaje enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje” (P7 Femenino), y permiten la resolución de problemas “los maestro vivimos analizando nuestros estudiantes, conociéndolos y eso ayuda incluso cuando se presentan conflictos en el aula, uno ya sabe cómo llevarlos” (P8 Masculino).

Comprensión Emocional

La Comprensión Emocional (CE), está integrada por cuatro elementos: conciencia emocional, regulación emocional, reconocimiento emocional y comunicación afectiva, las cuales se relacionan en la figura 8

Figura 8

Comprensión Emocional

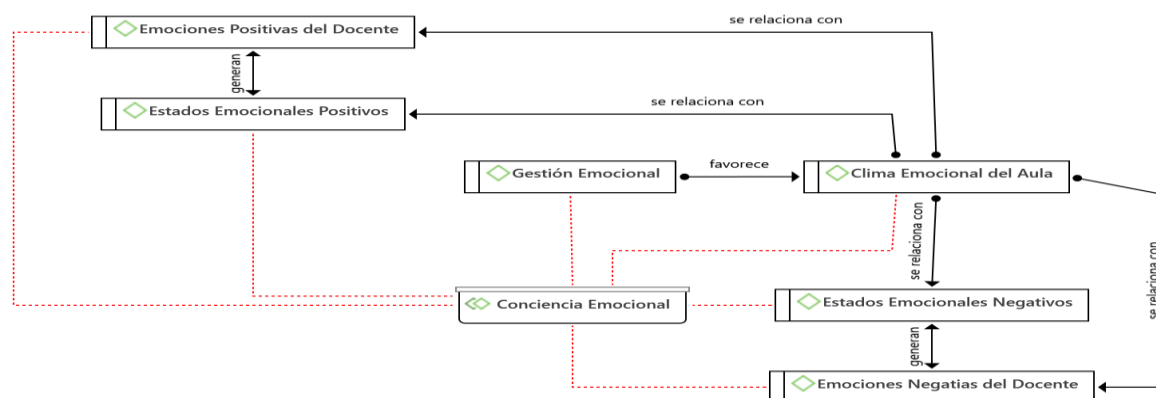


Conciencia Emocional

El profesorado la narra con aspectos como; identificar y comprender las propias emociones y las de sus estudiantes, así como el clima emocional del aula, favoreciendo la gestión emocional, como se evidencia en la figura 9.

Figura 9

Conciencia Emocional



En esta dimensión, los maestros hacen énfasis en: las emociones positivas del docente y como generan estados emocionales positivos, por ejemplo:

Yo creo que un niño que mejora y yo lo veo va a sentir mi emoción. Entonces si es como decirle pues que siga así como con palabras, con contacto físico, entonces lo abrazo y le digo, "Sí, ves, tú puedes y así." Entonces me emociono y yo veo que ellos sienten esa emoción y se animan a seguir mejorando. (P7 Femenino)

En sentido contrario “si están alegres pues ya son más espontáneos, más activos y pues uno también se contagia y la clase fluye” y también como emociones negativas del docente generan estados emocionales negativos:

Un llamado de atención de directivos y justo un estudiante mostrándome su tarea y le digo molesto “ahora no espérame”, ese tipo de situaciones lo revuelve a uno, entonces resultan afectándose uno emocionalmente por el llamado de atención. Entonces después me di cuenta que el niño dejó de ir a mostrarme la tarea. Entonces tengo que ir a pedirle disculpas al niño. Le digo, "mira, es que tu compañero se salió y no me di cuenta y vinieron a llamarme la atención”. Entonces le digo al niño, “no cambies conmigo, ven, muéstrame la tarea”. Entonces el niño lo entiende y cambia su emoción. (P6 Masculino)

Y viceversa “las emociones de los estudiantes no solamente lo afectan a él sino afectan a todos los que le rodean su grupito de amigos a toda la clase a los docentes” (P2 Masculino), y su relación con el clima emocional del aula:

Yo siempre lo tomo como muy tranquila, pero también depende de cómo yo esté. Si estoy estresada, pues seguramente los voy a regañar y les voy a hablar muy serio, pero pues si estoy más relajada, más tranquila, voy a ser más comprensiva y tolerante. (P1 Femenino)

“Cuando yo llego, sí, y encuentro un curso emocionalmente cargado, procuro hacer una lectura inmediata de las posibilidades que me permitan regularlo, porque regularlo hace parte de la clase, regularlo hace parte del aprendizaje. Yo siempre les digo a ellos que el silencio es el amigo del aprendizaje cuando se tiene que escuchar para leer un cierto contenido, una cierta información que me va a ayudar a pensar. Entonces, inmediatamente llego y hago esa lectura del ambiente del clima escolar. (P6 Masculino),

Y como favorece la gestión emocional “Entonces, en ese sentido, pues lo que hago es manejar mis emociones también conforme a las emociones que ellos van experimentando,





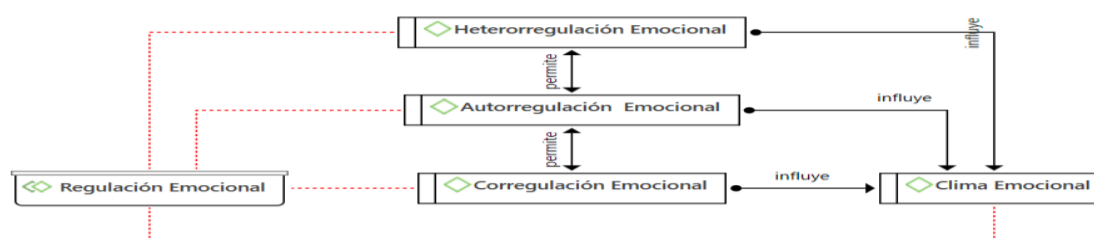
todo enfocado a las emociones. Para que podamos sacar la clase adelante” (P4 Masculino), “pero también pues buscando como soluciones y estrategias, no quedándome solo en la emoción, sino pues también pensando racionalmente, cómo te puedes hacer más fácil la vida, cómo puedo solucionar esta situación en el aula” (P3 Femenino).

Regulación Emocional

Con respecto a la regulación emocional, los maestros especifican que hay situaciones que ayudan como se muestra en la figura 10.

Figura 10

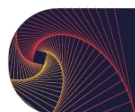
Regulación Emocional



En primera instancia se hace referencia la autoregulación emocional, “yo siempre procuro estar muy calmado muy centrado no dejarme digamos desencajonar por las actitudes de mis estudiantes, procuro ser siempre calmado y los escucho” (P8 Masculino).

En ese sentido, el manejo que procuro darle es tratar de no enojarme. Ese siempre es un objetivo que yo tengo, porque a veces uno, o yo hablo de mi experiencia, uno se irrita fácilmente con determinados comportamientos, que pongámosle en estos términos, suelen ser no graves, no obstante interrumpen el ritmo de la clase o el ritmo del aprendizaje. Entonces procuro siempre tranquilizarme. (P6 Masculino)

Entonces esas preguntas que tengan que ver con la disciplina, con el desarrollo de la clase, nos hacen pensar en que esperar del maestro, pues no, yo también siento y tengo estados emocionales que vivir, yo me mantengo en calma, sin neutralizar mi sentir, a



veces las cosas pasan, depende como yo esté, no todo, no siempre voy a estar calmada, no siempre voy a tener la mejor actitud. (P1 Femenino)

Dios mío respirando profundamente sí ahí toca paciencia, tener mucha paciencia comprender de pronto en algunos casos a unos estudiantes, no se puede hacer lo que se hacía antes que regañarlos que el castigo que llamaba atención, no, lo que hago siempre es respirar profundamente calmarme. (P7 Femenino)

Otro factor es la correulación:

Uno no está al 100% para dar la clase o está desmotivado, no es su día, como uno dice. A veces el tomar aire mil veces y a veces las mil veces no van a servir, pero pasa que uno no tiene con quién desahogarse, ahí es cuando entra el equipo de trabajo, el compañero, el que lo escucha, el que le dice, "Venga, ¿qué le pasa? tranquila " y lo regula a uno. (P3 Femenino)

Cuando hay frustración cuando toda esa sobrecarga se ve ratificada negativamente por directivos por administrativos entonces se le viene a uno las situaciones negativas entonces uno trata de buscar apoyo emocional con compañeros, entonces de esa manera, como que uno equilibra de cierta manera las la sobrecarga del estrés las situaciones negativas emocionales las frustraciones pues uno trata de entender. (P2 Masculino)

También la heterorregulación maestros con estudiantes, “buscar redes de apoyo, mis estudiantes, un abrazo de un estudiante que, por ejemplo, ante un regaño de un directivo lo calma mucho a uno” (P1 Femenino).

Con los mismos estudiantes puede que uno salga mal de una reunión de administrativos o de directivos y entre un grupo de primero de segundo grado que son difíciles de manejar pero son muy tiernos, ellos siempre van a buscar un abrazo y mostrar su afecto, eso hace que uno equilibre esa frustración. (P4 Masculino)

Y estudiantes con maestros:



Entonces como que esa respuesta que le dio el cerebro decir como hay alguien que me entiende, por qué él hacía eso en la casa y lo encerraban en el cuarto y en el cuarto se volvía loco, pero no resolvía nada. Sí. Entonces, esa respuesta que le daba al cerebro de soy importante, no está mal sentirme bravo, furioso, pero tengo que llevarlo de otra manera. Y él al final lo logró hacer así muy espontáneamente. (P1 Femenino)

La influencia en el clima emocional, “siempre las clases las empiezo reconociendo la emoción del día, ¿qué nos pasó, como se siente el curso hoy, como estamos?, para poder generar un buen ambiente de aprendizaje, no solo llegar y dar la clase y ya” (P3 Femenino)

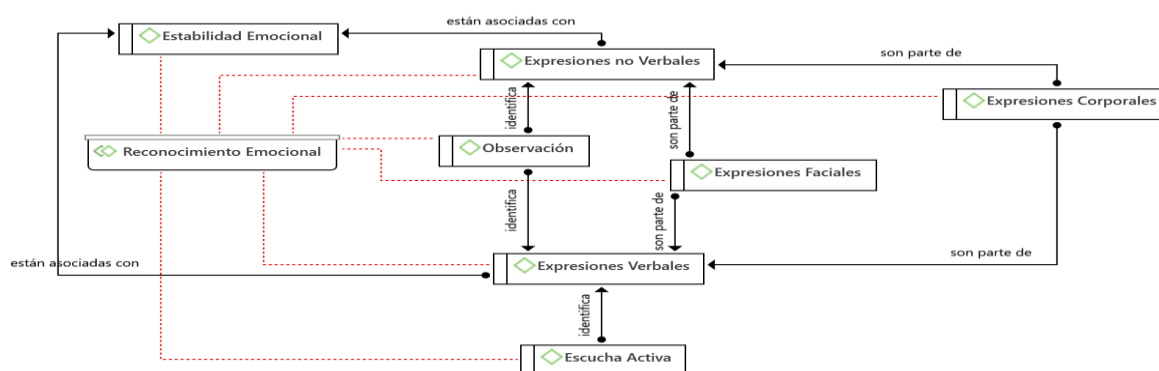
Pues es que uno siempre se enfoca en los contenidos temáticos, buscando la manera de cómo ellos pueden aprender a través de ellos. Sí, los estados emocionales pues se van dando conforme al desarrollo de la clase y trato de aprovecharlos o gestionarlos para lograr mis objetivos. (P4 Masculino)

Reconocimiento Emocional

En este factor el profesorado señala como hacen ese reconocimiento emocional y en que se fijan (ver figura 11).

Figura 11

Reconocimiento Emocional



En el reconocimiento emocional, se manifestó la relevancia de la observación, “soy mucho de observarlos, entonces veo la forma como trabajan, como no lo hacen, como se sientan, cómo le prestan atención a uno. Ahí uno se va dando cuenta de muchas cosas, cómo hablan y o como no hablan” (P4 Masculino), “los chicos expresan lo que sienten, a veces cuando hay un chico que tiene alguna dificultad digamos en la casa con la familia pues si uno se lo nota como más callado hasta triste, entonces eso sí es más evidente” (P8 Masculino).

En el reconocimiento de expresiones no verbales:

También es ese lenguaje, el lenguaje no verbal, porque la forma como gesticula la cara, como lo ignoran a uno, como cruzan los brazos o se agachan, o miran para otro lado, tuercen los ojos. Ahí uno se está dando cuenta de que las emociones no son las correctas para la clase, para disponerse para las clases. (P4 Masculino)

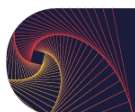
Y de expresiones verbales:

Pues no más con lo que le dicen a uno, "no me gusta su clase o qué fastidio o qué pereza, otra vez lo mismo." les dicen cosas a los profesores que ante eso era una falta de respeto, hoy en día ellos lo dicen común y corriente. Uno es el que debe saber responder y actuar frente a esas situaciones. (P3 Femenino)

Señalando como parte, las expresiones faciales:

Definitivamente por las caritas los gestos que ellos hacen entonces uno sabe cómo se sienten y pues que está pasando algo, los chicos sobre todo los pequeñitos ellos son muy de expresiones faciales, puede que no digan mucho pero sí en su lenguaje no verbal es muy notorio de que están de mal genio o que están tristes, o algo pasa. (P7 Femenino)

La mirada, la mirada es algo fundamental, cuando un estudiante está como que quiere mirarlo a uno fijamente, pero uno también intuye hay mismo que no, que el estudiante está en una actitud muy negativa o cuando un estudiante quiere mantenerse en estado de reto hacia el profesor, hacia la temática, hacia el momento como tal, eso los gestos



cualquier expresión ya sea con cejas ya sea con mejillas ya sea con la boca en general los gestos. (P2 Masculino)

Al igual que las expresiones corporales:

El codo juega un papel importante en el cómo están los alumnos. Entonces, yo creo que si uno hace un análisis de ese lenguaje no verbal, va a encontrar que los codos, va a encontrar que las manos, va a encontrar que las piernas, va a encontrar que la postura, cómo se sienta. Entonces, hay una serie de señales que uno puede interpretar para saber ese estado de ánimo de los estudiantes. (P6 Masculino)

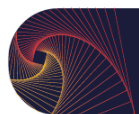
Tengo un niño en grado primero que siempre en vez de estar sentado estira las piernas, estira mucho las piernas, pero cuando está así es irritable fácilmente. Entonces tú te das cuenta que esas posturas que el uso de las manos, del cuerpo, de los objetos que tienen en la mano te envía señales. (P4 Masculino).

De igual manera, la escucha activa, “escuchándolos, algunos días presentan diferentes actitudes dependiendo las situaciones que vivan en casa, también el entorno familiar pues les afecta y no todos los días están con la misma disposición, por eso escucharlo ayuda más para comprender su actuar” (P7 Femenino).

Y su asociación con la estabilidad emocional:

Los estudiantes hoy en día tienen cambios de estado casi que volátiles. Ellos de un momento para otro cambian con total facilidad, los cambios son vastos, pueden estar alegres, pueden estar entusiastas, eufóricos y de repente ya empiezan con preocupaciones, con tristezas, con estados emocionales negativos, pero uno los identifica porque cambian su cara, como actúan, hasta lo que dicen y como lo dicen. (P4 Masculino)

Pues en esta era así donde los niños vienen como un poco sobre estimulados, digamos que los cambios de emoción, son más rápidos y también de más nivel alto e intensidad, como los berrinches donde se desbordan emocionalmente, lloran, gritan se, golpean, arroja objetos. (P1 Femenino).

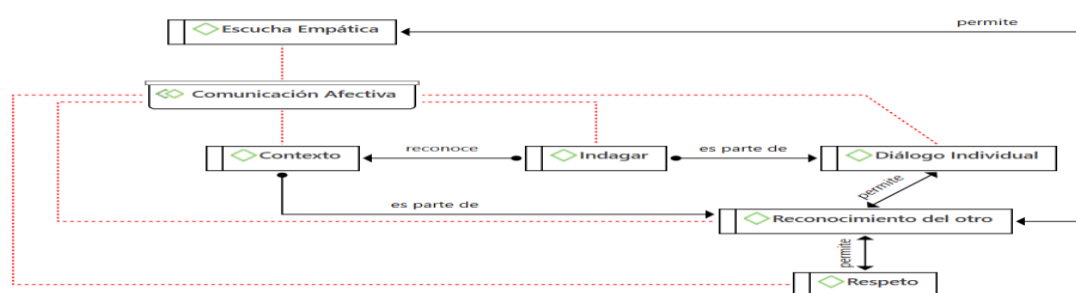


Comunicación Afectiva

Los participantes manifestaron como último el uso de una comunicación afectiva como parte de esa comprensión emocional, empleando diferentes factores (ver figura 12).

Figura 12

Comunicación Afectiva



El profesorado hizo énfasis en: indagar, manifestando, “indagando qué es lo que le pasa por qué no está en la disposición de querer aprender en ese momento digamos o en cualquiera de los días que se pueda presentar esta situación” (P7 Femenino), “indagando qué es lo que les pasa de pronto para saber conocer y de pronto apoyarlos en la situación que se les esté presentando” (P5 Femenino).

Reconocen el contexto, “en mi institución hay particularidades yo hablo es desde el contexto, porque no todos los contextos son iguales y no todas las formas de actuar van a ser la misma” (P2 Masculino), “tengo un alumna que falta mucho a clase, ella es del salvador y solo vive con su madre, entonces a veces no tiene quien la traiga o recoja del colegio, no tiene más familia en Colombia, esa es su realidad” (P6 Masculino), “Entonces uno empieza a entender a comprender lo que sentía también pues entendiendo su contexto” (P1 Femenino).

Que es parte del reconocimiento del otro, “Pues uno aprende cómo a conocer sus estudiantes, al inicio es difícil, pero digamos a medida que uno comparte con ellos reconoce sus gustos, su comportamiento, sus habilidades fortaleza, debilidades, su entorno, como son y cómo actúan” (P1 Femenino).

Entonces todos entendemos por qué no viene al colegio y por qué los profes ayudan, porque la discusión era que por qué le ayudaban a ella si falta tanto al colegio y es igual a todos, porque se le daba más oportunidad a ella que a otros, y entienden que ella tiene menos posibilidades que ellos. (P6 Masculino)

Los maestros coinciden en la relevancia del dialogo individual:

Me dirijo directamente procuro ser muy discreto con eso y le pregunto bueno ¿qué te pasa, te puedo ayudar?, si la cosa está un poquito grave le digo ¿consideras que de pronto te puedo ayudar en orientación? entonces en algunos casos sí ha pasado, chicos que te dicen sí y otros que no, no es necesario. (P8 Masculino)

Mi posición es de apertura hacia ese estado emocional del estudiante, pero lo hago de pronto ya al final de la clase, fuera de la clase, de manera individual más que nada no relacionar a nadie más, sino directamente al estudiante implicado, al estudiante que presenta esa situación. (P4 Masculino)

Enfatizando en “hablar personalmente con el estudiante pero personalmente no de manera grupal y hablar lo que el estudiante quiere hacer y llegar a acuerdos porque digamos si el estudiante se siente así es porque tiene algo que manifestar” (P2 Masculino). Y el respeto “pero sobre todo el buen trato yo procuro que siempre haya buen trato, le doy cierta confianza pero también procuro que no se pasen que haya respeto, buen trato desde el respeto” (P8 Masculino), permitiendo la escucha empática “pero ante todo escuchar eso mejora mucho la situación a veces solo quieren desahogarse más que les digan que hacer” (P7 Femenino), “trata de no aconsejar tanto sino de escuchar de comprender no tanto lo hablarlo sino el sentir del estudiante, para hacer un acercamiento más propicio a lo que el estudiante necesita” (P2 Masculino).

Estrés Empático

Con respecto al el estrés empático (EE), los maestros especifican que hay situaciones que se experimentan y que dificultan el manejo adecuado, como la alta demanda emocional en el aula, la sobrecarga laboral y la sobrecarga emocional, (ver figura 13).

Figura 13

Estrés Empático

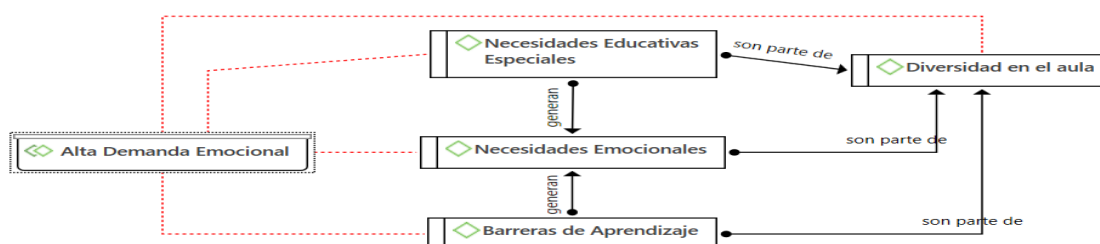


Alta Demanda Emocional

Los participantes en primera instancia hacen referencia a la alta demanda emocional generada en el contexto educativo como lo muestra la figura 14

Figura 14

Alta Demanda Emocional



En este factor, el profesorado hizo énfasis en: las necesidades emocionales, señalando que “los estudiantes pues sí tienen inconformidades, tienen muchas veces vacíos, carencias, ausencias de afecto de atención y eso los afecta mucho” (P5 Femenino)

Los estudiante hoy en día viven muchas situaciones que no son tan visibles o fáciles de detectar y tiene que ver mucho con su mundo digital, viven conectados, socializan en red, buscan aprobación en red, se instruyen con la red, son acosados, maltratados en red, esos espacios invisibles hacen que lleven esas necesidades emocionales en silencio pero que grite en su comportamiento. (P3 Femenino)

También generadas por las necesidades educativas especiales:

Tengo una niña con síndrome de Down que es supremamente aplicada pero su estado de ánimo es impredecible y de un momento para otro puede abrazar a un compañero como golpearlo sin aparente razón y eso hace que yo tenga que estar en estado de alerta con ella y orientarla en expresar mejor sus emociones. Mientras que tengo un niño con TDH que tiene una boca tan grande que le cabe la mano, el borrador, el lápiz, la manga, y debo ser muy cuidadoso, porque un movimiento brusco mío hace que se altere y se nuble en ira y regularlo es muy difícil. (P6 Masculino)

De igual manera las barreras de aprendizaje:

Tengo un niño con un montón de anotaciones o llamados de atención que tiene en el descanso porque se golpea y golpea a otros niños. Entonces es un niño que su papá se fue para otro país, él quedó con la mamá aquí y expresa esa rabia de que su papá se fue y no lo ayuda, aunque dice que habla con él todas las noches, pero el hecho de que el niño está solo en las tardes. Entonces yo lo llamo y le hablo que la rabia por lo que les pasó, porque es una familia de Venezuela, es normal pero que no puede expresarla agrediendo a los demás. (P6 Masculino)

La separación de los padres eso cuesta, les cuesta demasiado esas adaptaciones, porque volver a un estilo donde alguno de los dos falta, pues no es más que duro para ellos y se presentan mucho. Hoy en día los papás se separan y entonces ellos creen que van a seguir común y corriente y para un adolescente o para un niño no va a ser nada fácil. Es una carga emocional muy alta. (P3 Femenino).

Reconocidas como parte de la diversidad en el aula, “a veces uno quisiera actuar de la misma manera y no es igual, los casos o las situaciones son distintas y los manejos son diferentes y eso hace parte de la diversidad que hay en aula”. (P5 Femenino)

Uno tiene que ser flexible, no todo es tan sencillo como decir, "esta clase la vamos a desarrollar así y ya" a veces no se logra, eso es tan difícil, más que todos tienen una

particularidad, diferentes necesidades, problemas y preocupaciones que muchas veces requieren más atención que el tema que se iba a desarrollar. (P3 Femenino)

“No es lo mismo recibir a un estudiante emocionalmente estable, a un estudiante que llega con problemas de casa o que simplemente no tiene el acompañamiento” (P4 Masculino).

Mateo un niño neurodivergente con excelentes conocimientos en religión, me dio un día a pensar que, por ejemplo, cuando los niños o las niñas tienen esas capacidades que son tan diferentes, esas inteligencias, no deberíamos graduar de bachiller en términos generales, si no deberíamos graduar, por ejemplo, yo graduaría a Mateo como bachiller en historia del cristianismo, reconociendo su diversidad en el aula. (P6 Masculino).

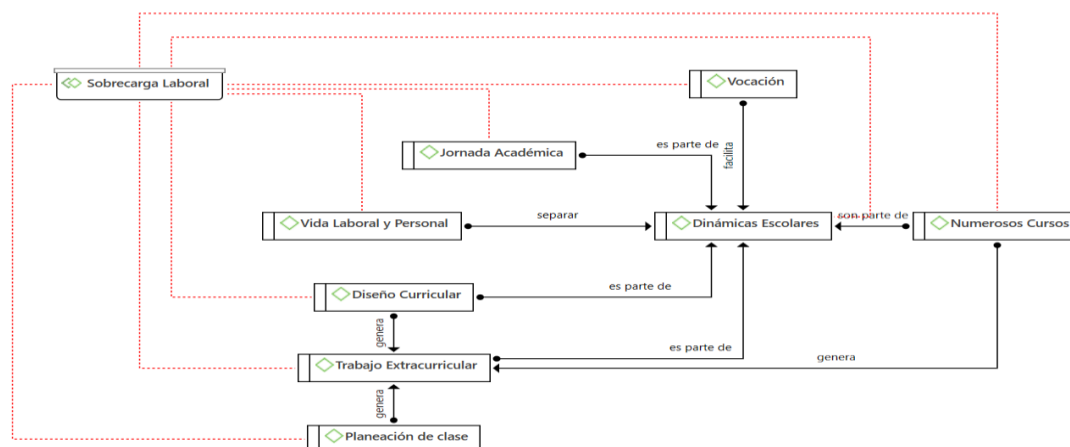
Sobrecarga Laboral

El profesorado también manifiesta la sobrecarga laboral como otro factor disiente

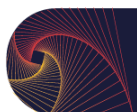
Figura 14

Sobrecarga Laboral

En este factor los maestros señalan el impacto que genera tener, numerosos cursos:



Hay situaciones que en la labor docente a uno le es difícil de llevar y le influye a uno en el estado de ánimo, esa carga laboral. Sí, yo tengo tres sextos, tres séptimo dos



octavos y son 5 horas a la semana con cada curso. Yo me veo con ellos todos los días una hora. Siempre a veces puede ser pesado como los finales de trimestre. Por ejemplo, esta semana que pasó estábamos en entrega de notas en evaluaciones, nivelaciones, mejor dicho, sobreviví, estoy tranquilo porque sobreviví. (P4 Masculino)

Otro factor mencionado es el diseño curricular, “cuando hay que actualizar los planes de estudio o incluso diseñarlos que es muy común, es desgastante” (P3 Femenino).

A parte de todo lo que uno tiene que hacer, diseñar y elaborar proyectos, también debe hacer el plan de estudios porque el que tiene el colegio es muy antiguo no aplica o está en desorden, pasa mucho en preescolar que hacen un plan de estudios general, y resulta que no, aunque son los mismos temas “el colegio, los animales, la plantas” los enfoques, capacidades y habilidades a desarrollar son muy distintos en un párvulos al de un transición y la profesora es la que tiene que hacer ese diseño y adaptación. (P5 Femenino)

Así mismo también resaltan la planeación de clase, “los directivos señalan que hay que hacer esto, enviar planeación semanal y las guías, entonces eso le genera a uno ansiedad, entonces cuando a uno lo obligan a entregar ciertos días, pues tremendo el estrés” (P3 Femenino), “la planeación es un estrés, en mi caso la debo elaborar a mano en un parcelador señalando todo; objetivos, dimensiones, descripción de actividades y es semanal, la verdad uno ya no sabe ni que inventarse” (P1 Femenino).

“La verdad todo lo que tiene que ver con la planificación el momento como tal, la contextualización de todo lo que uno va a realizar eso genera mucho estrés” (P2 Masculino), el profesorado señala que todo estos factores generan trabajo extracurricular.

Ese finales de trimestre es terrible porque uno hace evaluaciones finales, uno hace nivelaciones finales y califique en casa, el sistema no le ayuda a uno, uno trata de pasar las notas, la coordinadora dice que el sistema no está funcionando, que no les va a arrastrar la nota, o sea, son todas esas cosas que se juntan ahí, en el colegio



siempre se presentan los momentos en los que uno está tranquilo y pum, llega un mensaje que hay que hacer algo para el día siguiente cuando de pronto dieron un tiempo más largo y a uno le toca correr. (P4 Masculino)

Mencionando también la jornada académica, “realmente las jornadas a veces son muy extensas y no solo por las horas sino por todo lo que se hace; los niveles de interacción, las actividades, los imprevistos, el almuerzo, uno no para en la jornada” (P3 Femenino), reconociendo que son parte de las dinámicas escolares

Yo dicto de primero a noveno entonces yo puedo estar saliendo de una clase de primero y entrar a una de octavo, sí, entonces los contextos ya son muy diferentes los niveles de lenguaje que tengo que manejar ya son muy diferentes las actividades son muy diversas o al contrario, entonces eso también hace que se establezca sobrecarga que haya predisposiciones que no son propias de un estudiante o de un grupo como tal, sino de las dinámicas escolares, de un sistema de un contexto educativo en sí, entonces eso desgasta mucho al docente. (P2 Masculino)

También que ayuda separar la vida laboral y personal, “cuando son situaciones difíciles uno es humano y los toca por más de que uno pretenda también de pronto mantener separadas las situaciones laborales de pronto de lo personal” (P7 Femenino).

Uno trata de principalmente separar lo que es la vida personal de la del colegio ¿cierto? entonces el colegio es de 8 de la mañana un ejemplo a 5 de la tarde o a 4 de la tarde y de para allá ya uno hace la diferencia y es fundamental porque si uno no hace esa separación de lugares de tiempos de espacios uno se va a hacer un ocho y uno va a sobrecargar no solamente su vida profesional sino su vida personal también. (P4 Masculino)

Señalando la vocación como aliciente que facilita llevar esa carga, “pues si hay mucha sobrecarga, estrés y demás, las mismas clases, la sobre exigencia de la gestión educativa, yo



Si es muy impactante, yo sí me afecto, por ejemplo, voy a contar un caso que tuve, mi estudiante una niña de cuarto de primaria presenta gusto e interés por la niñas y la mamá es la que me aborda y me cuenta que el papá precisamente ya separados están en un juicio porque papá ha violado a la hermana mayor desde los 3 años hasta los 15 y la niña la que viene, de la cual yo soy director, pues está afectada. Claro, me afectan ese tipo de cosas tan fuertes. Claro, claro. Lo toca uno como ser humano. Claro, claro, claro. (P6 Masculino)

También señalan que es parte de las emociones negativas de los docentes,

La mayoría de los casos es como esa impotencia como esa frustración de que uno no puede solucionarle los problemas porque la mayoría pues son de la casa, este año tenía como tres niños que manifestaban su tristeza por la separaron de los papás, entonces cuando estábamos haciendo alguna actividad genética y preciso se tocó temas de la familia entonces ellos lo manifestaban ¿qué no hubiera querido que pasara en mi familia? que mis papás se separarán, entonces ahí uno se siente pues frustrado porque no puede hacer nada solucionarles nada ante esa situación sí es verdad y cuando son situaciones difíciles uno es humano y nos toca por más de que uno pretenda que no. (P3 Femenino).

Reconociendo que esa afectación es causa de agotamiento emocional

La necesidad que tiene el estudiante. Entonces, yo quisiera que no tuviera ninguna necesidad. Sí, pero si yo como profe no actúo ni hago esto de extenderlo a partes directivas o a la parte de la familia, nunca va a pasar nada. Entonces tengo que estar yo frente al caso, primero que todo porque soy yo quien pasa más tiempo con el estudiante y soy yo con quien socializa más. Eso soy yo, la que va a ver por el estudiante sabiendo sus debilidades y habilidades, porque no quiere decir que porque tenga ciertas dificultades no sea bueno, hay que buscarle como dice, ¿por qué ladito yo le voy a trabajar? Pero siempre afecta eso. Uno quisiera, a veces uno dice, "No,

pero ¿por qué no trabaja? Uno se disgusta, “pero siempre es lo mismo” eso cansa”.

(P3 Femenino)

Generando en el profesorado despersonalización, “al final yo quiero que se acabe así el año muy rápido. Sí, ahí ya me siento agotada. Entonces, agotada pues estoy más susceptible a estresarme a reaccionar de forma inadecuada” (P1 Femenino), “en el momento que este de ánimo terrible porque algo me sucedió, yo trato de reprimir eso, pero cuando los estudiantes no colaboran ahí sí como que se me sale el profesor gruñón, el profesor ogro, el profesor gritón” (P4 Masculino).

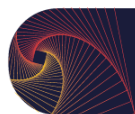
Uno sube la voz y ya les llama la atención con firmeza al grupo, pero lo ideal es respirar y dar normas claras, pero hay situaciones que desencajan y ya toca levantar la voz, abrir los ojos y dar otra norma pero pues generalmente le toca a uno con alguna amenaza. (P5 Femenino).

Junto con baja realización personal “el estrés o la rabia trato de no trasmitírselo a mis estudiantes y más bien me lo quedo como para mí, como para mi mal genio, como para mi estrés en la noche que hace que me cuestionarme como docente” (P3 Femenino), “en mis primeros años me daba muy duro tantas situaciones y como no tenía experiencia como manejarla me sentía mala profesora, que me había equivocado de carrera, que la docencia era muy desgastante, que no podía” (P5 Femenino).

También señalan la represión emocional como causa de enfermedad,

A veces simplemente suceden cosas y uno como que no alcanza tampoco a como sí hacer un filtro así de esa situación si no sucede y ya. Entonces, muchas veces me enfermaba o me enfermo, sí, me da mucho dolor de cabeza o empiezo así a sufrir como del estómago, pero es por no desahogarme realmente. (P1 Femenino)

“Justamente en dos ocasiones me dio un dolor de cabeza, como un episodio de migraña porque muchas veces uno se enferma cuando no expresa eso” (P4 Masculino), asociándola a las emociones negativas, “tanto estrés, frustración, ira, enojo, hace que en algún momento uno colapse” (P8 Masculino).



Alegría Empática

Se hace referencia a la alegría empática (AE), la cual el profesorado participante la asociada a la actitud del docente, el ambiente positivo y el reconocimiento (ver figura 16).

Figura 16

Alegría Empática

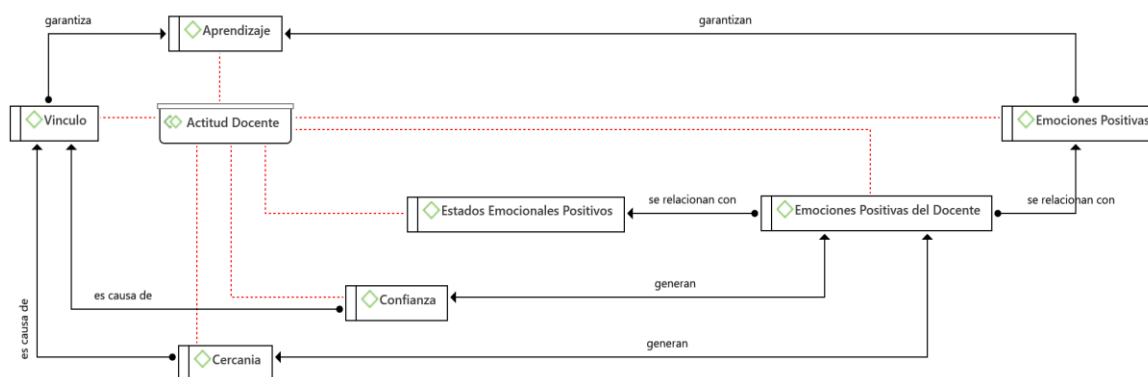


Actitud Docente

Los participantes enfatizaron en el impacto que genera la actitud del docente en el aula,

Figura 17

Actitud Docente



Reconocieron que el impacto de las emociones positivas del docente, “Todavía se pasan los niños al tablero, entonces el niño se fija muchísimo en la actitud del docente, si el docente está alegre, calmado, que genere confianza, comodidad, el niño puede pensar puede



dar lo que sabe” (P7 Masculino), relacionándolas con los estados emocionales positivos de los estudiantes, “para mí son muy importantes, obviamente, los logros de mis estudiantes, por más pequeños que sean, y me emociona, la verdad. Yo creo que un niño que mejora y yo lo veo va a sentir mi emoción y eso motiva” (P1 Femenino).

Mencionando la confianza, “cualquier cosa que les pase buena mala pues ellos tienen la confianza de acercarse a mí a contarme” (P2 Masculino), “Yo los molesto mucho, pero es entrando en confianza con ellos, entrando en confianza y conforme va pasando el tiempo los voy conociendo” (P4 Masculino), como también cercanía, “Yo creo que con mis estudiantes tengo una ventaja y es que con ellos puedo también conversar. A veces nos salimos del rol de estudiante docente. Para hablar de alguna cosa que están diciendo ellos o que están susurrando ellos” (P3 Femenino)

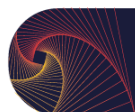
Tengo esa ventaja de ser muy cercano, abierto, empático, creo. Yo soy muy cercano con todos los estudiantes. Incluso hasta con los estudiantes que de verdad menos rinde, uno también se preocupa por ellos y trata de animarlos y no trata de hablarles y decirles lo que puede suceder más adelante si no reaccionan, si no despiertan. (P4 Masculino)

Siendo estos dos últimos factores causa de vínculo;

Jugar con ellos de alguna manera, no lo hago con todos porque pues son muchos, pero juego con ellos con algunos. Por ejemplo, salto lazo. Sí, juego de pelotas, de tirarla y lanzarla también. Eh, juegos de colegio, hay juegos de mesa, entonces cuando los sacan, trato de jugar o acompañarlos y eso fortalece nuestra relación y crea vínculos. (P6 Masculino)

“Entonces trato de establecer esos vínculos que no sea solo me escuchen, sino que actuemos alrededor de alguna relación, no solamente medida por el conocimiento, sino por las actividades, por lo que tenemos en común, dentro y fuera del aula” (P2 Masculino).

Señalando que garantiza el aprendizaje al igual que las emociones positivas “en el desarrollo de clase tengo claro la importancia de generar las emociones positivas para





garantizar el aprendizaje como el asombro, sí, la motivación y la alegría que son tan importante para trabajar con los más pequeños” (P1 Femenino), “con los niños sí me esfuerzo mucho para no llegar a perjudicarlos emocionalmente o a quitarles la alegría o un buen sentimiento porque inmediatamente eso los bloquea y no los deja aprender” (P6 Masculino)

Estamos leyendo Charlie la fábrica de chocolates. Entonces, es un libro corto, pero mantiene en tensión a los estudiantes y les gusta y es su momento chévere del día. Entonces, no era la clase de sociales, no era una temática de sociales, pero sí sirvió para que los estudiantes pudieran como que conectarse, no con la asignatura, no con las temáticas, pero sí con la confianza del profesor. Generar emociones positivas, que eso favorece el aprendizaje. (P2 Masculino)

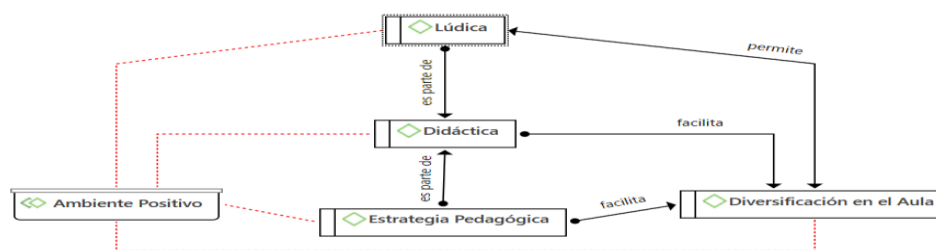
Ambiente Positivo

El profesorado menciona como segundo factor de alegría empática el ambiente positivo en el cual se relacionan diferentes elementos presentados en la figura 18.

Figura 18

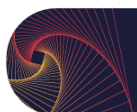
Ambiente Positivo

Los docentes mencionan las estrategias pedagógicas como factor diciente, “cuando uno ya busca la estrategia, uno dice, "Bueno, hay que poner otro trabajo." O mientras ellos



terminan, yo te voy a dejar a ti esta actividad o delego funciones, que es lo que uno hace por lo general” (P3 Femenino).

Las cuestiones gráficas porque eso también ayuda a que el estudiante entienda alguna temática y pues eso los motiva. La cuestión de los mapas, digamos, ya en cuarto, quinto,



en sexto, eso también motiva muchísimo porque el estudiante está haciendo algo gráfico, algo creativo, se sale de lo de lo conceptual, de lo ladrillado. (P2 Masculino)

Mencionan también la lúdica;

Cuando digamos se planea las clases uno procura que cada clase sea motivadora, sí que los chicos digamos tengan gusto por la asignatura, entonces yo procuro ir para cada clase con algo diferente lúdico por ejemplo acertijos un video o alguna pregunta o sí alguna actividad un taller en fin, para motivarlos. (P8 Masculino)

Como parte de la didáctica;

En ocasiones juego con el video. En ocasiones utilizo el cuerpo, utilizo la mímica, utilizo la escritura, utilizo el tablero, utilizo el piso, utilizo el cuaderno, utilizo los puntos, utilizo los espacios de aprendizaje, es decir, los saco del salón, los llevo al comedor, los llevo al patio, los llevo. Sí. Entonces trato de alguna manera, algunas veces no está planeado, otras veces sí está planeado, sí, pero son muchos recursos que hay para de alguna manera tratar de atraerlos. (P6 Masculino)

Permitiendo y facilitando la diversificación en el aula

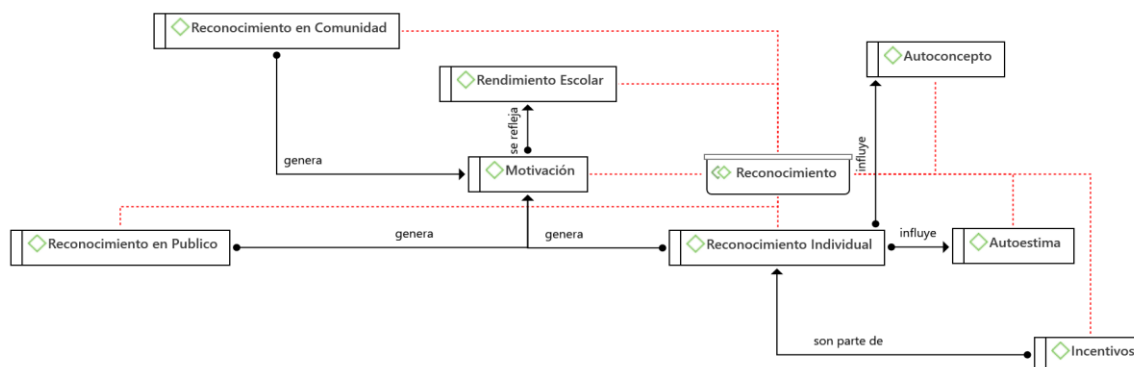
La diversificación también es supremamente necesaria, obviamente sin sacar lo teórico ni lo ni lo conceptual porque uno va de la mano de la otra, pero siempre hay que diversificar sus actividades y las formas de cómo vamos a integrar todas las temáticas, porque eso hace que el estudiante esté siempre motivado. (P2 Masculino)

Reconocimiento

En la figura 19, se presenta los factores expuestos por los participantes, respecto al reconocimiento, como factor decisivo en esa sincronización emocional positiva.

Figura 19

Reconocimiento



En esta última dimensión, el profesorado hizo énfasis en: el reconocimiento individual, manifestando;

Cualquier cosa, cualquier logro, así sea por más pequeño, los niños o cualquier ser humano por simple naturaleza, pues necesita que otra persona u otro ser que no sea uno mismo le reconozca, ¿cierto? Así sea que hizo, escribió un renglón un niño de primero “bien chócala, dame cinco, give me five. (P2 Masculino)

Señalando los incentivos como parte, “Con respecto a mis clases, yo soy muy específico y siempre gratifico a los estudiantes que trabajan o a los estudiantes que se esfuerzan y creo que para mí eso es importante que ellos al menos vayan mejorando”, (P4 Masculino).

Señalando su influencia en el autoconcepto del estudiante “cuando le va bien en una evaluación les hago notar eso, entonces los felicito les digo “muy bien, siga así”, y ellos mismos dice si yo soy inteligente, yo aprendo rápido, soy muy bueno” (P8 Masculino). Y en la autoestima, “los felicito, les regalo palabras especiales que ellos sienta que es grande lo que están logrando. Eso están importante no solo porque fortalece la autoestima de los niños sino porque le da valor y significado a su proceso de aprendizaje” (P8 Masculino).

También enfatizan en el reconocimiento en público, “también lo hago en grupo para que todos reconozcamos los logros de cada uno y también se animen a ser reconocidos por sus logros” (P6 Masculino), “yo soy de los doy a conocer los logros de los estudiantes, sobre todo de los no tan buenos estudiantes y los pongo de ejemplo a otros para que los otros se motiven” (P4 Masculino), “me centro en ellos, como exaltar sobre todo a los estudiantes que

sí tienen un cambio de actitud y se lo demuestro a los demás para que los demás se motiven.” (P8 Masculino). Y en el reconocimiento en comunidad, “el reconocimiento en comunidad, con los padres de familia y con los colegas, porque a veces también uno tiene estigmatizados a los estudiantes, uno tiene una idea del estudiante desde el año pasado y a veces dan sorpresas” (P5 Femenino), “el logro no solamente es lo que dice la profe, también debe ser celebrado por las familias para que sea significativo para el estudiante y por eso debe ser reconocido en comunidad” (P3 Femenino).

Resaltando la motivación, “animarlos como reforzarles ese buen rendimiento o comportamiento desde el elogio y el contacto físico” (P8 Masculino), “no es lo mismo decir, no está bien, a decir hay que mejorar, “Muy bien, lo hiciste bien, pero trata de mejorar el dibujo, trata de mejorar el coloreado”, en fin reconociendo el esfuerzo pero motivando a mejorar” (P1 Femenino) y se refleja en el rendimiento académico “Un estudiante motivado lo refleja en sus comportamiento, en su rendimiento y por ende en sus calificaciones” (P4 Masculino).

Formación Emocional

Con respecto a la formación emocional, los maestros especifican la ausencia de una formación emocional formal, sistemática o profunda en su recorrido universitario y configuran su formación emocional desde elementos como: formación familiar, formación incidental y fragmentada, formación empírica y experiencial, reconociendo la necesidad de formación emocional formal.

Figura 20

Formación Emocional

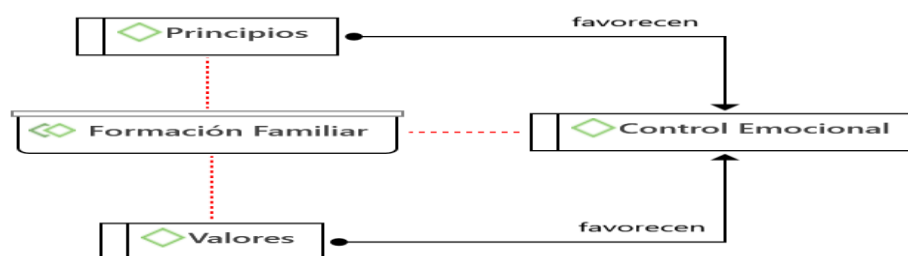


Formación Familiar

Los participantes manifiestan la influencia del contexto personal y familiar en su desarrollo emocional, reconociendo la importancia de los principios, valores, normas y control emocionales, originados en el hogar y la crianza.

Figura 21

Formación Familiar

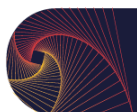


Los participantes reconocen la influencia de la formación familiar desde adquisición de valores con narrativas como, “yo le atribuyo mi formación emocional a mis padres ellos con su crianza me enseñaron de valores y de servir, de no hacer lo que no me gusta que me hagan y ser buen ser humano” (P3 Femenino), y de principios,

Mi familia la formación es mucho de aquí hacemos esto, en esta familia no gritamos, en esta familia no tiramos las puertas, en esta familia no nos encerramos en el cuarto cuando estamos de mal genio. En esta familia no lloramos por llorar, le ponemos nombre a las lágrimas. (P6 Masculino)

En cuanto a control emocional, los participantes manifiestan que, “yo vengo de una familia formada en la regulación emocional por medio de la Biblia” (P8 Masculino). “Con base en mi casa. hablo de esa de esa formación tal cual como por ejemplo; no gritar, no enojarse, no dejar que el enojo te controle, no dejar que las malas palabras te controlen, siempre pensar en el prójimo” (P6 Masculino).

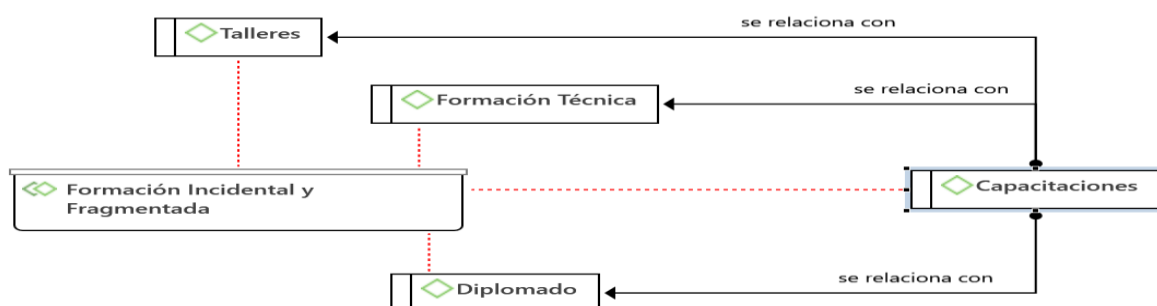
Formación Incidental y Fragmentada



Los participantes manifiestan que han recibido alguna orientación a través de talleres, capacitaciones, diplomado y formación técnica, no como parte central del currículo profesional

Figura 22

Formación Incidental y fragmentada



Los maestros participantes atribuyen parte de su conocimiento emocional a talleres y capacitaciones expresando, “de pronto las charlas talleres o capacitaciones que dan en el magisterio, en el colegio una vez el año pasado nos hicieron una actividad por parte de unas practicantes de la UNAT unas. Sí estudiantes de psicología” (P7 Femenino), “capacitaciones de pronto si nos dan algunas charlas, algunos talleres si hicimos, recibir algunos talleres algunas actividades del departamento de orientación sobre todo eso con cuando hubo el problema del COVID” (P8 Masculino).

También con diplomado

Sí, digamos, mi primer año trabajé con el ICBF y ellos sacaban como diplomados para las profesoras para crecer. Entonces, desde ahí uno se abordaba lo que es uno como maestra y también así estrategias como emocionales. Hubo otro como de tutores de resiliencia también del ICBDF, como cosas así. (P1 Femenino)

Y como parte de formación técnica “que recuerde en el técnico sí nos hicieron algo con una psicóloga pero no recuerdo cómo se llamaba pero era así como algo de manejo de

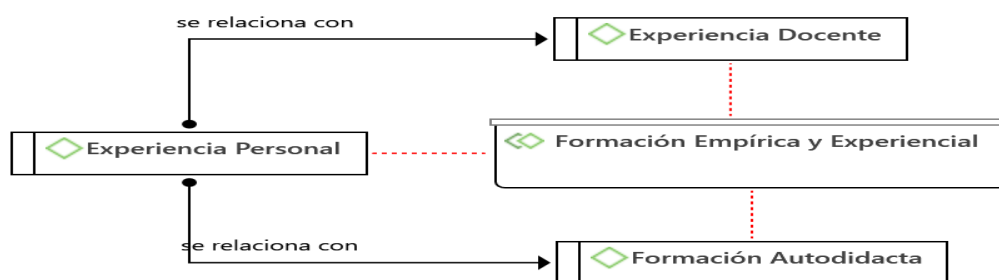
las emociones pues como era un técnico laboral entonces era como más hacia eso” (P5 Femenino).

Formación Empírica y Experiencial

Gran parte de los docentes atribuyen el desarrollo de sus habilidades emocionales a la experiencia personal, la experiencia docente y la formación autodidacta.

Figura 23

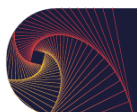
Formación Empírica y Experiencial



Algunos participantes resalta la experiencia personal como formadora emocional, narrando; “desde mi ser también, desde mi ser y mi sentir, porque pues obviamente más allá de ser profe, pues soy mujer, ¿cierto? soy mamá, soy esposa, soy hija. Entonces, desde esa construcción de mí misma” (P1 Femenino). “la grandiosa experiencia, ¿cierto? la buena experiencia y las malas, porque también pues las malas experiencias enseñan, incluso en las situaciones adversas hay algo que sacar para bien” (P6 Masculino).

También mencionan sus formación autodidacta “La educación que conozco la conozco a través de la doctora Tatiana, la que a veces me habla de socioemocional y de socioemocionalidad y ella es la dura y yo a veces la escucho y reflexiono” (P6 Masculino), “escucho bastante charlas cuando hay temas que por ejemplo me interesan, neuroeducación, manejo emocional, cuando el conferencista brinda esas herramientas, me gustan escucharlas. Sí, como una formación más empírica” (P6 Masculino)

Pero todos coinciden en la experiencia docente.



Uno es el que se forma en el día a día, uno es el que sabe cómo maneja sus estrategias y cómo aprende día a día. Entonces, nadie le va a decir a uno cómo debe actuar. Uno es el que debe saber cómo actúa. Desde la experiencia, la experiencia te forma. (P3 Femenino)

Añadiendo “mi desarrollo socioemocional, entonces se lo atribuyo a mi experiencia, a mi experiencia docente. Conforme va pasando el tiempo, uno va haciendo algunos cambios y se pone uno en los zapatos de los estudiantes” (P4 Masculino).

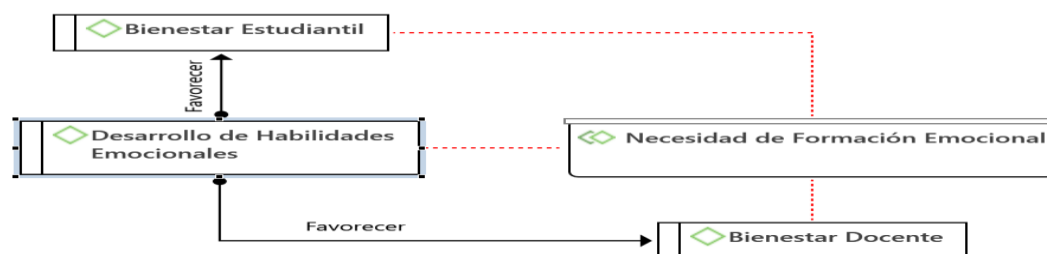
Mi experiencia en esta institución que es neuroeducativa, de pronto uno ya como que empieza a centrar todas estas todas estas ideas hacia la hacia esa neuropedagogía, una formación más significativa, a buscar otras formas metodológicas de cómo enseñar, como proyectos, como no sé, aspectos problematizadores y demás. (P2 Masculino)

Necesidad de Formación Emocional

Los docentes participantes hacen reconocimiento de la necesidad de formación emocional formal y lo relacionan con el desarrollo de habilidades emocionales y el bienestar docente y estudiantil.

Figura 24

Necesidad de Formación Emocional



Existe consenso en la importancia y necesidad de una formación emocional más sistemática y profunda para afrontar las demandas emocionales de la docencia, las narrativas de los docentes expresan la necesidad de desarrollo de habilidades emocionales “si hubiera como una formación así emocional, pues no sí, yo creo que no habrían también tantas cosas que pasan así como como en instituciones que los mismos docentes hacen” (P3 Femenino).



Más que impartir conocimiento, nuestro objetivo debe ser de acompañar unas personas que se están formando desde ese sentido humano, no en jerarquía que el profesor es más que el estudiante, sino más bien partiendo del estudiante, de lo que el necesita, por eso es sumamente importante que estemos preparados desde la educación emocional para que este proceso sea realmente significativo. (P2 Masculino)

para favorecer el bienestar docente y estudiantil, “entonces sí es importante que hubiera una materia en donde uno pudiera como comprender, estudiarse a uno mismo, para entender pues muchas cosas de uno y también construirse a partir de” (P1 Femenino).

La formación emocional es indispensable y sobre todo hoy en día que ya de verdad hay algunos niños que son digámoslo así entre comillas un poquito terribles entonces sí es necesario para el docente saber manejar ese tipo de situaciones para bien o sea para beneficio propio y para también para los estudiantes. (P7 Femenino)

3.2. Discusión

En este apartado se presenta la discusión de la investigación, en primer lugar, a partir de los resultados obtenidos del test TECA, posteriormente de las entrevistas semiestructuradas establecidas desde los ejes: adopción de perspectiva, comprensión emocional, alegría empática y estrés empático y finalmente formación emocional, seguido de las conclusiones y por supuesto de las propuestas de mejora y perspectivas de investigaciones futuras.

El desarrollo de habilidades emocionales como la empatía en los maestros es fundamental para los procesos educativos que se desarrollan en la escuela (Buitrago, 2012; Cejudo & López-Delgado, 2017; Delgado et al., 2020; Puertas-Molero et al., 2020), los cuales, generan numerosas interacciones socioemocionales (Barrantes-Elizondo, 2016) con el alumnado, los colegas, los padres de familia y el personal administrativo y de apoyo, que configuran relaciones continuas y complejas apoyadas y mediadas por las emociones (Chacón-Cuberos et al., 2020), las cuales se convierten en soporte para la enseñanza y el aprendizaje (Cazalla-Luna & Molero, 2016; Daghayesh & Zahibi, 2016; Fernández-Berrocal et al., 2018).

TECA

Los resultados obtenidos evidenciaron que más de la mitad del profesorado participante contaba con un adecuado nivel de empatía global, y tan solo unos pocos contaban con un alto nivel de empatía global. Además, los participantes tuvieron mejor desempeño en dimensiones como, adopción de perspectiva y alegría empática, mientras que resultados medios en comprensión emocional y estrés empático, por lo tanto, es importante resaltar que se cuenta con un importante campo de acción para fortalecer al profesorado, en gran medida, porque la empatía influye en la buena relación que establecen docentes y estudiantes (Gill & Sankulkar, 2017), lo que garantiza climas escolares adecuados y positivos (Maamari & Majdalani, 2019), a lo que se suma la necesidad de contar con recursos para afrontar las situaciones, tensiones y complejidades de los contextos escolares mientras se configura la

felicidad y el bienestar (Extremera et al., 2019; Mansfield, 2021; Rodríguez-Donaire et al., 2020; Thielmann et al., 2020).

Empatia Cognitiva

Una de sus dimensiones, la adopción de perspectiva (AP), definida como la capacidad cognitiva para ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista (Hoffman, 1982; Farrant et al., 2012), es fundamental para el ejercicio docente, pues permite que los maestros anticipen las necesidades y dificultades de sus estudiantes. En este estudio, la mayoría de los docentes obtienen niveles medio-altos en AP, lo cual se alinea con investigaciones previas que destacan que docentes con alta adopción de perspectiva promueven interacciones más comprensivas y climáticas educativas positivas (Herrera et al., 2016). La otra dimensión, la comprensión emocional (CE), que implica la decodificación y entendimiento del estado afectivo del otro, también se mantiene en niveles medios, respaldando la idea de una empatía cognitiva funcional que favorece la respuesta adecuada a las emociones estudiantiles (Fernández-Pinto et al., 2008).

Empatia Afectiva

La dimensión del estrés empático (EE) se refiere a la reacción emocional cuando se experimenta la emoción negativa del otro. Resultados en niveles medios sugieren un equilibrio que evita el desgaste emocional excesivo en los docentes (Herrera et al., 2016; Palacio & Gutiérrez, 2023). Una puntuación moderada en EE puede ser protectora, pues permite reconocer el sufrimiento del estudiante sin saturar la capacidad emocional del educador, condición necesaria para mantener una práctica pedagógica saludable y sostenible. En cuanto a la dimensión de la alegría empática (AE), se define como la capacidad de experimentar y compartir las emociones positivas del otro, un componente afectivo positivo que fortalece la relación pedagógica (Herrera et al., 2016). Algunos participantes presentaron niveles altos de AE, potenciando la motivación y el entusiasmo en su labor educativa, ya que este tipo de empatía fortalece la conexión emocional y el bienestar en el aula. No obstante, un docente con AE bajo puede enfrentar mayores dificultades para generar ambientes

emocionalmente enriquecedores, lo que coincide con la necesidad de promover esta dimensión para un mejor clima escolar (Herrera et al., 2016).

Los resultados reflejan un perfil empático equilibrado en los docentes estudiados, con predominio de empatía cognitiva y afectiva en niveles medios a altos que facilitan una interacción educativa efectiva. La literatura destaca que la empatía docente está correlacionada con mejores resultados académicos y mayores niveles de satisfacción tanto en docentes como en estudiantes (The Conversation, 2025). Al mismo tiempo, la regulación del estrés empático y el cultivo de la alegría empática son esenciales para prevenir el agotamiento docente y promover el bienestar emocional (Palacio & Gutiérrez, 2023).

Limitaciones y recomendaciones

Aunque la mayoría de los docentes presentan niveles adecuados de empatía, el rango medio destaca la oportunidad de fortalecer especialmente la dimensión afectiva, en particular la alegría empática, para mejorar aún más la calidad de las relaciones educativas. Recomendaciones basadas en la evidencia incluyen formación continua en competencias socioemocionales, desarrollo de estrategias para manejar el estrés empático y el fomento de la alegría empática como práctica habitual en la docencia (Herrera et al., 2016; Mora-Ríos et al., 2013).

Práctica Pedagógica

Estos niveles empáticos medianos y altos son positivos para la práctica docente, ya que contribuyen a facilitar la comprensión de las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes, mejorar la relación interpersonal y la calidad del ambiente de aprendizaje, potenciar estrategias pedagógicas centradas en el respeto y la atención a las emociones. Sin embargo, se recomienda monitorear niveles de estrés empático para evitar el desgaste emocional o burnout, dada la exigencia emocional del ejercicio docente.

Este informe se basa en la interpretación y baremación oficial contenida en el manual del Test TECA, el cual destaca la importancia de un perfil equilibrado para optimizar la

empatía en entornos profesionales y educativos (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad García, 2008).

Entrevista Semiestructurada

El estudio destacó las voces de los maestros en su área emocional indagando sobre sus manifestaciones empáticas en su práctica pedagógica, cabe recordar que éstas son un indicador de salud psicológica y física de los maestros (Wang et al., 2015), por medio de narraciones en las cuales se expresan memorias de infancias, trayectorias institucionales, de contextos socio-culturales y momentos vitales, surgiendo en esta dirección el deseo de contar historias, anécdotas, aspectos que cobran sentido en su relato, donde el maestro propone contar-se, trascendiendo el lenguaje, al hablar de sus experiencias que dejaron huella en su forma de comprender la docencia y su vida, de esta forma, se evidencia un acercamiento personal, de la cotidianidad, la empatía, las dinámicas de la escuela y la formación de identidades. En este sentido, las ramas establecidas para la entrevista fueron: adopción de perspectiva, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática, teniendo en cuenta que se analizan desde la práctica pedagógica; experiencia, ambiente de aprendizaje y formación docente,

Adopción de Perspectiva

Con respecto a esta rama, los maestros mencionaron que la adopción de perspectiva del maestro está relacionada con la percepción emocional, la flexibilidad y adaptabilidad, por último las capacidades de sincronización, en este sentido Farrant et al. (2012) señala, que la adopción de perspectiva permite a los docentes comprender profundamente los puntos de vista, experiencias y emociones de sus estudiantes, favoreciendo una enseñanza más significativa y contextualizada.

En cuanto a la percepción emocional en docentes, el profesorado hizo mención a percibir estados emocionales de sus estudiantes tanto positivos como negativos relacionándolos con el comportamiento e intereses y reconociendo que son parte de la diversidad emocional en el aula, en ese sentido Sánchez-Chacón (2020) señala que, la

percepción emocional implica la capacidad de reconocer y comprender las emociones de los estudiantes, facilitando una interacción más efectiva y una mejor gestión del aula.

En este sentido, los participantes con experiencia novel hicieron mención a reconocer más estados emocionales en el aula, “pueden estar alegres, pueden estar entusiastas, felices, eufóricos, tristes, enojados, apáticos, aburridos” (P2 Masculino), y generar interacciones más efectivas y cercanas, en contraste con los participantes de experiencia reflexiva “bueno, estados emocionales como de felicidad de buen estado de ánimo o de mal estado de ánimo” (P7 Femenino), pero quienes en sus narrativas expresan mejor gestión en el aula. Resaltando que este reconocimiento es fundamental para crear ambientes de aprendizaje positivos que potencien el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Con respecto a la flexibilidad y adaptabilidad, el profesorado menciona la apertura mental como puente que permite la validación emocional, la improvisación pedagógica y la flexibilidad pedagógica, siendo estas dos últimas la causa de emociones positivas en el aula que propician el aprendizaje experiencial, autores como Dewey (1933) y Rogers (1969) señalan que la educación requiere de maestros reflexivos y abiertos, capaces de cuestionar sus propias creencias para responder a las necesidades cambiantes del aula, Bisquerra (2011) añade que validar las emociones del estudiante es una forma de acompañar su proceso emocional y favorecer su autorregulación, un docente con apertura mental y empatía transforma las emociones en recursos pedagógicos, no en obstáculos.

De igual manera, la improvisación pedagógica, entendida no como improvisación sin preparación, sino como capacidad de adaptación creativa ante lo imprevisto, se asocia con la inteligencia emocional y la apertura mental del docente, autores como Hargreaves (2001) y Day (2004) destacan que los docentes emocionalmente inteligentes son capaces de ajustar sus estrategias según las respuestas emocionales del grupo, generando un ambiente de confianza y espontaneidad, propiciando el papel activo del docente como mediador del conocimiento, donde la adopción de perspectiva facilita la flexibilidad y adaptación de las prácticas a las necesidades reales de los estudiantes, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa (Ferra, 2002; Rico-Gómez, 2022), en este

sentido, los participantes mencionaron que “usé tecnología, usé papel, pues busco la manera en que ellos les interese mostrarme que aprendieron” (P6 Masculino).

A demás la causa de emociones positivas en el aula que propician el aprendizaje experiencial, desde el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), el aprendizaje surge de la interacción entre experiencia, reflexión, conceptualización y experimentación activa. Las emociones positivas (curiosidad, asombro, entusiasmo, satisfacción) son catalizadoras de este proceso. Según Fredrickson (2001) y su teoría “Broaden and Build”, las emociones positivas amplían los recursos cognitivos y sociales del individuo, potenciando la creatividad, la exploración y la apertura al aprendizaje. Por tanto, un docente flexible y emocionalmente validante crea experiencias de aula donde el error se transforma en oportunidad y la emoción se convierte en motor del aprendizaje.

Por último las capacidades de sincronización del docente, los maestros las plantean como las habilidades para sintonizar con sus estudiantes, se expresan mediante la observación, el diálogo y la escucha activa, elementos que favorecen la participación activa y la resolución de problemas en el aula. Según Goleman (1996), la empatía es una competencia esencial de la inteligencia emocional que permite al educador percibir y responder adecuadamente a las señales emocionales de los alumnos. En este sentido, la observación consciente posibilita identificar estados afectivos, niveles de motivación y dinámicas relacionales, mientras que el diálogo abierto fomenta la expresión de ideas y emociones en un ambiente de confianza (Rogers, 1969).

A su vez, la escucha activa, como señala Freire (1970), constituye una práctica ética y pedagógica que rompe con la educación bancaria y promueve una relación horizontal entre docente y estudiante. Estas capacidades de sincronización no solo fortalecen el clima emocional del aula, sino que también estimulan la participación activa, el pensamiento crítico y la búsqueda conjunta de soluciones ante las dificultades que surgen en el proceso educativo (Hargreaves, 2001; Bisquerra, 2011). De esta manera, la sincronización emocional y comunicativa se convierte en una herramienta esencial para la construcción de comunidades de aprendizaje más colaborativas, empáticas y orientadas al bienestar integral.

Autores como Muñoz-Barriga (2023) señalan que, la adopción de perspectiva es fundamental para transformar el aula en un espacio de diálogo y comprensión mutua, superando enfoques unidireccionales y promoviendo el aprendizaje. Investigaciones recientes subrayan que el desarrollo de la adopción de perspectiva en los docentes contribuye a relaciones educativas más inclusivas y justas, pues implica reconocer y valorar la diversidad cultural, emocional y social de los estudiantes (Condo, 2023; Abacioglu, 2020).

Los programas formativos que fortalecen la adopción de perspectiva, mediante casos prácticos, ejercicios reflexivos y estrategias didácticas, han demostrado mejorar la disposición del profesorado para entender a sus estudiantes y sus familias, lo que repercute positivamente en el clima escolar y la prevención de conflictos (Pöhler & Ottenheim-Vliegen, 2023; Brügge-Feldhake, 2024). En conjunto, las investigaciones postulan que la adopción de perspectiva no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también es un requisito para la construcción de ambientes escolares democráticos, inclusivos y emocionalmente saludables.

Comprensión Emocional

La comprensión emocional, los maestros la conciben desde; la conciencia emocional, la regulación emocional, el reconocimiento emocional y la comunicación afectiva, diversas investigaciones han demostrado que los docentes con mayores niveles de comprensión emocional son capaces de reconocer, interpretar y responder adecuadamente a las emociones propias y ajenas, generan ambientes de aprendizaje más seguros, empáticos y participativos (Goleman, 1996; Bisquerra, 2011)

En cuanto a la conciencia emocional del docente, el profesorado se refiere con aspectos como; identificar y comprender las propias emociones y las de sus estudiantes, así como el clima emocional del aula, favoreciendo la gestión emocional, en este sentido, las posturas actuales sobre la conciencia emocional del profesorado coinciden en que esta constituye un componente esencial de la competencia emocional docente, ya que implica la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como percibir y responder adecuadamente a las emociones de los estudiantes. Según Bisquerra (2011), la

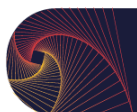


conciencia emocional es el primer paso del proceso de educación emocional y permite al docente actuar con mayor empatía, autocontrol y sensibilidad pedagógica ante las necesidades del grupo, como lo expresan los docentes “cuando yo llego, sí, y encuentro un curso emocionalmente cargado, procuro hacer una lectura inmediata de las posibilidades que me permitan regularlo, porque regularlo hace parte de la clase, regularlo hace parte del aprendizaje” (P6 Masculino).

Desde la perspectiva de Goleman (1996), el profesorado que desarrolla esta competencia logra mantener un equilibrio emocional que favorece la toma de decisiones racionales y la construcción de relaciones saludables dentro del aula. De igual manera, autores como Jennings y Greenberg (2009) sostienen que la conciencia emocional del docente influye directamente en el clima emocional del aula, promoviendo ambientes seguros, de respeto mutuo, la confianza y la autorregulación del alumnado, como lo evidencian los participantes “entonces, en ese sentido, pues lo que hago es manejar mis emociones también conforme a las emociones que ellos van experimentando, todo enfocado a las emociones. Para que podamos sacar la clase adelante” (P4 Masculino).

Asimismo, la capacidad del profesorado para reconocer las emociones de sus estudiantes permite una gestión emocional más eficaz, facilitando la resolución pacífica de conflictos y reduciendo la aparición de comportamientos disruptivos (Meyer & Turner, 2007). En este sentido, la conciencia emocional no solo contribuye al bienestar personal del docente, sino que actúa como un mediador pedagógico que impacta de manera positiva en la convivencia escolar, el aprendizaje socioemocional y la calidad de la experiencia educativa (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014), coincidiendo con las narrativas de los maestros, reflexionando en que sus propias emociones influyen en generar emociones del mismo matiz en sus estudiante.

Con respecto a la regulación emocional los maestros especifican que hay redes de apoyo como los colegas y los estudiantes, que permiten, la correulación, heterorreulación y autorregulación emocional que influye en el clima emocional, lo que coincide con autores como Gross (2015) y Mikulincer & Shaver (2019), que señalan, que la regulación emocional se concibe hoy como un proceso dinámico y relacional que involucra tanto la autorregulación



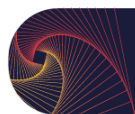
individual como la correulación y heterorreulación compartida dentro de la comunidad educativa.

En este sentido, las redes de apoyo emocional entre docentes y estudiantes funcionan como un entramado afectivo y social que permite sostener emocionalmente al individuo en momentos de estrés, incertidumbre o conflicto, fortaleciendo la resiliencia colectiva y el sentido de pertenencia (Jennings & Greenberg, 2009). Autores como Bisquerra (2011) y Brackett (2019) sostienen que cuando el profesorado promueve prácticas de regulación emocional a través de la empatía, la escucha activa y el acompañamiento emocional se estimula la correulación emocional, como lo manifiestan los participantes “uno no está al 100% para dar la clase, a veces el tomar aire mil veces no van a servir, ahí es cuando entra el equipo de trabajo, el compañero, el que lo escucha, y lo regula a uno” (P3 Femenino).

Asimismo, la existencia de estas redes de apoyo emocional incide positivamente en el clima emocional del aula, generando ambientes más cooperativos, empáticos y propicios para el aprendizaje significativo (O'Connor et al., 2017), como lo manifiesta el profesorado “siempre las clases las empiezo reconociendo la emoción del día, ¿qué nos pasó, como se siente el curso hoy, como estamos?, para poder generar un buen ambiente de aprendizaje, no solo llegar y dar la clase y ya” (P3 Femenino). En consecuencia, la regulación emocional no puede entenderse únicamente como una competencia individual, sino como un proceso socioeducativo que se construye colectivamente y que constituye un legado emocional compartido entre docentes y estudiantes.

En cuanto al reconocimiento emocional, el profesorado señala como hacen ese reconocimiento emocional de su estudiantado, desde la observación y escucha activa, de las expresiones verbales y no verbales, más exactamente en la faciales y corporales y las asocia con la estabilidad emocional del estudiante, las posturas actuales sobre el reconocimiento emocional del estudiantado por parte del profesorado destacan la importancia de la observación atenta y la escucha activa como herramientas pedagógicas esenciales para comprender las necesidades emocionales y cognitivas del alumnado.

Desde la perspectiva de la educación emocional, el docente actúa como un observador sensible capaz de interpretar tanto las expresiones verbales como las manifestaciones no





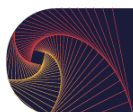
verbales, faciales, gestuales y corporales que comunican el estado emocional de los estudiantes (Ekman, 2003; Bisquerra, 2011), y así lo evidencia los docentes “soy mucho de observarlos, entonces veo la forma como trabajan, como no lo hacen, como se sientan, cómo le prestan atención a uno. Ahí uno se va dando cuenta de muchas cosas, cómo hablan y o como no hablan” (P4 Masculino). La lectura de estas señales permite identificar emociones como la ansiedad, la frustración o la alegría, lo que facilita una respuesta educativa ajustada que favorece la estabilidad emocional y el bienestar psicológico de los alumnos.

Según Jennings y Greenberg (2009) cuando el profesorado desarrolla habilidades de escucha empática y observación consciente, promueve un clima emocional positivo que reduce la tensión interpersonal y estimula la confianza mutua, aunque en el estudio no se evidencia una escucha empática sino más escucha activa centrada en el mensaje y no en el sentir del emisor “escuchándolos, algunos días presentan diferentes actitudes dependiendo las situaciones que vivan en casa, también el entorno familiar pues les afecta y no todos los días están con la misma disposición, por eso escucharlo ayuda más para comprender su actuar” (P7 Femenino).

En el contexto educativo, esta sensibilidad emocional se traduce en una práctica docente más humanizadoras, donde el reconocimiento de las emociones de los estudiantes no solo contribuye a su estabilidad emocional, sino también al fortalecimiento de su autoestima, motivación y compromiso con el aprendizaje (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014).

Por último en cuanto a la comunicación afectiva, los participantes la asociaron con el reconocimiento del otro y ese contexto del que él es parte, permitiendo el dialogo individual, el indagar, la escucha empática y el respeto, en este sentido la comunicación afectiva en el ámbito educativo constituye un proceso esencial para el reconocimiento del otro, entendido como la valoración integral del interlocutor en su contexto sociocultural y emocional.

En esta línea, Habermas (1985) plantea que la acción comunicativa orientada al diálogo auténtico permite superar posturas subjetivas, estableciendo relaciones fundamentadas en la apertura y el respeto mutuo (Rodríguez Domínguez, 2021), como lo manifiestan los participantes “hablar personalmente con el estudiante pero personalmente no



de manera grupal y hablar lo que el estudiante quiere hacer y llegar a acuerdos porque digamos si el estudiante se siente así es porque tiene algo que manifestar” (P2 Masculino).

Así, la comunicación afectiva trasciende el mero intercambio informativo para promover una convivencia basada en la empatía y el respeto, elementos imprescindibles para un aprendizaje significativo (Concha Mendoza, 2017; Moscoso y Iglesias, 2019). La escucha empática, considerada una herramienta afectiva vital, posibilita la comprensión y validación de las emociones y perspectivas ajenas, facilitando la resolución de conflictos y fortaleciendo el vínculo pedagógico (Hernández et al., 2023), como lo narran los docentes “pero ante todo escuchar eso mejora mucho la situación a veces solo quieren desahogarse más que les digan que hacer” (P7 Femenino).

Por ende, el desarrollo de competencias comunicativas afectivas en el docente resulta imprescindible para la creación de espacios educativos inclusivos y humanizados, donde el diálogo, la indagación y el respeto constituyan prácticas cotidianas que favorezcan el desarrollo integral del estudiante.

Estrés Empático

Con respecto al estrés empático, los maestros especifican que hay situaciones que se experimentan y que dificultan el manejo adecuado, como la alta demanda emocional en el aula, la sobrecarga laboral y la sobrecarga emocional, en este sentido Hoffman (1984) plantea que el estrés empático surge de la interrelación entre la sensibilidad para adoptar las emociones ajenas y la capacidad de manejo emocional. Esta teoría enfatiza que a mayor habilidad empática sin estrategias adecuadas de regulación, el docente puede experimentar un desgaste emocional significativo.

Con respecto a la alta demanda emocional, los participantes expresaron lo demandante que resulta atender las necesidades emocionales de sus estudiantes y en especial las generadas por las necesidades educativas especiales y las barreras de aprendizaje, reconociendo que son parte de esa diversidad en el aula, “a veces uno quisiera actuar de la misma manera y no es igual, los casos, la necesidades o las situaciones son distintas y los manejos son diferentes y eso hace parte de la diversidad que hay en aula” (P5 Femenino),

concordando con estudios como el de Cortés Rodríguez (2023) que señalan que las demandas emocionales son uno de los factores psicosociales que más afectan la salud mental de los docentes que trabajan con estudiantes con NEE, generando un impacto importante en su bienestar y desempeño. Por su parte, Vaquier et al. (2020) enfatiza la importancia de la habilidades socioemocionales del docente para construir ambientes inclusivos que favorezcan la motivación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Según Torres et al. (2013), la actitud positiva hacia la inclusión y el desarrollo de habilidades socioafectivas como la escucha activa, la toma de perspectiva y la gestión emocional son fundamentales para afrontar los retos emocionales del aula diversa, previniendo desajustes en la salud mental docente y promoviendo entornos de aprendizaje favorables. Además, investigaciones recientes destacan que la formación emocional docente mejora la capacidad para manejar estas demandas, elevando la calidad de la interacción educativa y la gestión de las relaciones interpersonales en el aula.

La teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) ha sido frecuentemente aplicada para comprender cómo la habilidad de manejar y discriminar emociones propias y ajenas resulta clave para que el docente pueda atender adecuadamente a las necesidades emocionales y educativas diversas. Además, representaciones sociales docentes sobre la inclusión revelan que los maestros reconocen el aspecto emocional de la inclusión como demandante, pero vital para su rol articulador entre políticas públicas y práctica pedagógica, aunque reconocen la falta de preparación adecuada para enfrentar dichas demandas (Nieto-Bravo et al., 2022).

En cuanto a las barreas de aprendizaje los maestros manifiestan, “no es lo mismo recibir a un estudiante emocionalmente estable, a un estudiante que llega con problemas de casa o que simplemente no tiene el acompañamiento” (P4 Masculino), a lo que señala Coll (2004) que el aprendizaje verdaderamente significativo se produce cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los saberes previos y con los contextos de apoyo, la familia, como primer contexto de referencia, tiene un rol esencial en ese proceso.

La falta de implicación familiar genera una desconexión entre lo que se aprende en la escuela y la vida cotidiana, coincidiendo con Freire (1970) en que no nos educamos por sí

misimos, nos educamos entre sí mediatizados por el mundo, en esta perspectiva la educación requiere dialogo y acompañamiento. La falta de participación familiar convierte el proceso educativo en un acto mecánico y despersonalizado, lo que obstaculiza el aprendizaje significativo y afectivo.

El profesorado también manifiesta la sobrecarga laboral por las extensas jornadas académicas, el trabajo extra curricular que genera el diseño curricular, la planeación de clase y los numerosos cursos a cargo, reconociendo que son parte de las dinámicas escolares y que la vocación facilita su manejo, resaltando que hay que separar la vida laboral y personal para llevar la carga, en este sentido, Romero-Caraballo (2024) plantea la paradoja entre compromiso y sobrecarga en los docentes, donde el sentido vocacional impulsa la dedicación pero también puede llevar a una crisis en la salud mental y física debido a la presión y las condiciones organizativas.

Diversos estudios señalan que la separación clara entre vida laboral y vida personal es fundamental para proteger la salud emocional del docente y disminuir la incidencia del síndrome de burnout (Rosero et al., 2025; Tabares-Díaz et al., 2020) y así lo manifiestan los participantes “cuando son situaciones difíciles uno es humano y los toca por más de que uno pretenda, también de pronto mantener separadas las situaciones laborales de pronto de lo personal” (P7 Femenino). La falta de límites claros genera una continuidad en el estrés y la sobrecarga, afectando la calidad de vida y el desempeño profesional ((Rosero et al., 2025). Asimismo, la vocación, aunque facilite la aceptación de cargas, debe complementarse con estrategias organizacionales y personales que promuevan la autorregulación emocional y el autocuidado para mantener un equilibrio saludable.

Investigaciones también subrayan el impacto que tiene la precariedad laboral, la falta de reconocimiento y la excesiva burocracia en la percepción de sobrecarga, dificultando el manejo adecuado de las demandas docentes (Romero-Caraballo, 2024; Salgado et al., 2020), como los narran algunos docentes.... “Eso hace que se establezca sobrecarga que haya predisposiciones que no son propias de un estudiante o de un grupo como tal, sino de las dinámicas escolares, de un sistema, de un contexto educativo en sí, entonces eso desgasta mucho” (P2 Masculino).

En suma, el abordaje efectivo de la sobrecarga laboral en docentes requiere integrar la vocación con políticas institucionales que apoyen la desconexión laboral y fomenten espacios y tiempos para el cuidado personal.

Por último, la sobrecarga emocional docente, manifestando que; el agotamiento emocional, genera despersonalización y baja realización personal y es causada por la afectación emocional, las emociones negativas del docente y la represión emocional, asociadas y causa de enfermedad, en este sentido, según Rodríguez Ramírez et al. (2017), el burnout se manifiesta a través de cansancio crónico, actitudes negativas hacia el trabajo y problemas físicos y psicológicos, siendo la afectación emocional y la represión de emociones negativas factores centrales en su desarrollo.

Investigaciones como las de Ríos et al. (2023) describen cómo el agotamiento emocional genera irritabilidad y descontrol mental, lo que conduce a la despersonalización, entendida como una defensa emocional frente a sentimientos de impotencia y frustración. Esta despersonalización puede manifestarse en apatía, alejamiento afectivo y pérdida de motivación, elementos que junto con la baja realización personal provocan una desconexión del docente con su rol y su entorno, como lo manifiestan el profesorado “en el momento que este de ánimo terrible porque algo me sucedió, yo trato de reprimir eso, pero cuando los estudiantes no colaboran ahí sí como que se me sale el profesor gruñón, el profesor ogro, el profesor gritón” (P4 Masculino), coincidiendo con la literatura el agotamiento del docente afecta negativamente las dinámicas escolares, las relaciones positivas y el rendimiento académico de los estudiantes (Travers, 2017).

La teoría estructural del burnout sostiene que esta respuesta es producto del estrés laboral crónico al cual no se le aplican estrategias adecuadas de afrontamiento (Maslach y Jackson, 1981). El desgaste emocional persistente afecta la salud integral del docente, provocando síntomas físicos como cefaleas, insomnio, problemas digestivos y psicológicos como ansiedad y depresión (Brown & Roloff, 2011; Saborío Morales & Hidalgo Murillo, 2015) coincidiendo con los docentes “a veces simplemente sucede cosas y uno como que no alcanza tampoco a como sí hacer un filtro así de esa situación si no sucede y ya. Entonces, muchas veces me enfermaba o me enfermo, sí, me da mucho dolor de cabeza o empiezo así





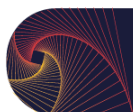
a sufrir como del estómago, pero es por no desahogarme realmente” (P1 Femenino), “Justamente en dos ocasiones me dio un dolor de cabeza, como un episodio de migraña porque muchas veces uno se enferma cuando no expresa eso” (P4 Masculino), asociándola a las emociones negativas, “tanto estrés, frustración, ira, enojo, hace que en algún momento uno colapse” (P8 Masculino). Desde un enfoque psicosocial, la represión emocional se asocia con una carga adicional que dificulta la expresión y procesamiento de las emociones negativas, generando una acumulación que desencadena trastornos emocionales y físicos.

En síntesis, las posturas e investigaciones coinciden en que la sobrecarga emocional y la represión emocional no gestionada adecuadamente son causas fundamentales del síndrome de burnout docente, afectando gravemente la salud y desempeño profesional, por lo que es crucial implementar estrategias de regulación emocional y apoyo institucional que promuevan el bienestar integral del docente.

Alegría Empática

El profesorado participante esta rama de alegría empática, la asocia a la actitud del docente, el ambiente positivo y el reconocimiento como exaltación, en este sentido según Batson (1991), la alegría empática constituye una forma de respuesta prosocial que refuerza vínculos interpersonales y promueve conductas de apoyo. En el contexto educativo, esta disposición emocional permite que el docente exprese genuina satisfacción ante los avances de sus estudiantes, lo que fortalece la percepción de reconocimiento y valoración del esfuerzo por parte de los estudiantes (Chabot & Chabot, 2009; Vergara & Figueroa, 2024).

En cuanto a la actitud del docente, los participantes reconocieron el impacto de las emociones positivas del docente y relacionándolas con los estados emocionales positivos de los estudiantes, generando confianza y cercanía siendo causa de vínculo, el cual garantiza el aprendizaje, al igual que lo hacen las emociones positivas, a lo que añade Pekrun (2006), las emociones positivas del docente, como la alegría, el entusiasmo y la empatía, generan un clima emocional favorable que facilita la atención, el interés y la motivación intrínseca del estudiantado. Esta dinámica emocional se transmite mediante procesos de contagio



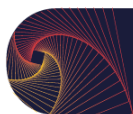
emocional y regulación social de las emociones en el aula (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994), donde el docente actúa como modelo emocional y regulador del ambiente.

De igual forma, Jennings y Greenberg (2009) señalan que, las emociones positivas del docente, actúan como catalizadores que fortalecen estos vínculos y enriquecen el entorno de enseñanza-aprendizaje coincidiendo con las narrativas de los docentes “con los niños sí me esfuerzo mucho para no llegar a perjudicarlos emocionalmente o a quitarles la alegría o un buen sentimiento porque inmediatamente eso los bloquea y no los deja aprender” (P6 Masculino). Estas emociones generan un clima emocional favorable que inspira confianza y apertura, permitiendo que los estudiantes se sientan valorados y apoyados, lo que incrementa su disposición para aprender y enfrentar retos con resiliencia (Pekrun, 2006).

El profesorado menciona como segundo el ambiente positivo y relacionan diferentes elementos para generarlo como; la estrategia pedagógica, la lúdica y didáctica, que permiten y facilitan la diversificación en el aula, en lo que enfatiza la UNESCO (2021) un ambiente educativo positivo está ligado al bienestar integral, la equidad y la inclusión y requiere de estrategias pedagógica activas y participativas, a lo que agrega Bisquerra (2011) el bienestar emocional y un ambiente positivo son condiciones indispensables para que las estrategias didácticas sean efectivas y añade Huizinga (2000) incorporar dinámicas lúdicas en el aula permite que los estudiantes aprendan desde la emoción, fortaleciendo la convivencia y la cooperación.

Coll (2008) agrega que las estrategias didácticas diversificadas deben considerar tanto los intereses del estudiante como el contexto del aula, utilizando recursos variados; tecnológicos, artísticos o colaborativos, para garantizar la inclusión y el aprendizaje significativo, en ese sentido Zabalza (2012) plantea que la diversificación pedagógica se logra cuando el docente emplea estrategias flexibles y creativas, que incorporan el juego, la experimentación y el trabajo colaborativo, favoreciendo la participación de todos los estudiantes.

El ambiente positivo, según el autor, se convierte así en un espacio donde la diferencia es vista como una riqueza, coincidiendo con las narrativas de los docentes “sin sacar lo teórico ni lo ni lo conceptual porque van de la mano, pero siempre hay que diversificar las



actividades y las formas de cómo vamos a integrar todas las temáticas, eso hace que el estudiante esté siempre motivado” (P2 Masculino)

Con último los participantes, resaltan el reconocimiento, como, exaltación del estudiante, mencionando; el reconocimiento individual y los incentivos, y su influencia en el autoconcepto y autoestima del estudiante. También enfatizan en el reconocimiento en público y en el reconocimiento en comunidad, como factores que también generan motivación, la cual se refleja en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Honneth (1997), el reconocimiento es una necesidad fundamental para el desarrollo de la identidad y la autoestima. En el ámbito educativo, esto se traduce en la importancia de que el estudiante sea valorado y respetado no solo por su rendimiento académico, sino también por su individualidad y aportes, como lo señalan los docentes;

Cualquier cosa, cualquier logro, así sea por más pequeñito, los niños o cualquier ser humano por simple naturaleza, necesita que otra persona u otro ser que no sea uno mismo le reconozca, ¿cierto? Así sea que hizo, escribió un renglón un niño de primero “bien chócala, dame cinco, give me five”. (P2 Masculino)

En la misma línea, Taylor (1992) plantea que las identidades se configuran a través del diálogo y la validación social, por lo que reconocer al estudiante en su singularidad cultural y personal es un acto de justicia y equidad, como lo exponen los docentes “el reconocimiento en comunidad, con los padres de familia y con los colegas, porque a veces también uno tiene estigmatizados a los estudiantes, uno tiene una idea del estudiante desde el año pasado y a veces dan sorpresas” (P5 Femenino)

Esta visión dialoga con la propuesta de Freire (1970), quien concibe la educación como un proceso liberador donde el educando es exaltado como sujeto activo del conocimiento y no como receptor pasivo. Asimismo, Vygotsky (1934) resalta que el aprendizaje surge en la interacción social, por lo que la validación del esfuerzo del estudiante dentro de su comunidad educativa fortalece sus procesos cognitivos y afectivos. En concordancia con las narrativas de los participantes “el logro no solamente es lo que dice la

profe, también debe ser celebrado por las familias para que sea significativo para el estudiante y por eso debe ser reconocido en comunidad” (P3 Femenino).

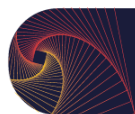
Desde una dimensión más humanista, Rogers (1969) subraya la importancia de la aceptación incondicional y la empatía docente como medios de reconocimiento personal que potencian la motivación intrínseca. Finalmente, Nussbaum (2010) enfatiza que una educación centrada en las capacidades humanas debe promover el respeto y la exaltación de la dignidad del estudiante, entendida como base para la ciudadanía democrática.

En conjunto, estos enfoques coinciden en que el reconocimiento no es un acto meramente simbólico, sino un proceso transformador que incide directamente en la autoestima, el autoconcepto, la participación, la motivación y el aprendizaje significativo del estudiante dentro del contexto educativo, como lo evidencian los docentes “no es lo mismo decir, no está bien, a decir hay que mejorar, “muy bien, lo hiciste bien, pero trata de mejorar el dibujo, trata de mejorar el coloreado”, en fin reconociendo el esfuerzo pero motivando a mejorar” (P1 Femenino) y se refleja en el rendimiento académico “un estudiante motivado lo refleja en sus comportamiento, en su rendimiento y por ende en sus calificaciones” (P4 Masculino).

Investigaciones recientes evidencian que los profesores que manifiestan alegría empática tienden a mantener actitudes más optimistas y colaborativas, favoreciendo un ambiente positivo y una mayor implicación del estudiantado (Hoffman, 2008; Camfield, 2023). En este sentido, la alegría empática no sólo constituye una dimensión afectiva de la empatía, sino también un recurso pedagógico que potencia la motivación, el bienestar emocional y la cohesión dentro del aula.

Experiencia

En cuanto a la experiencia, el profesorado del rango experiencia inicial y experiencia reflexiva obtuvieron el mejor desempeño en dimensiones como: adopción de perspectiva y alegría empática, contrastando en que los docentes con experiencia reflexiva poseen mayor conocimiento en torno a la gestión del aula con respecto a los docentes con experiencia



inicial, lo que les genera mayor estabilidad emocional (Gold & Holodynski, 2015; König & Kramer, 2016).

Formación Docente

Los resultados de la entrevista evidencian que la mayoría de los docentes en formación carecen de formación emocional formal, sistemática o profunda y desarrollan sus habilidades emocionales principalmente a través de la experiencia práctica y el aprendizaje empírico diario. Esto coincide con evidencias presentadas en la literatura, que señalan que a pesar de la importancia reconocida de la competencia emocional en la formación pedagógica, la formación inicial y continua que reciben los docentes sigue siendo insuficiente, dejándolos sin los recursos adecuados para gestionar sus emociones y fomentar habilidades socioemocionales en el aula (Ovejas, 2012; De Souza & Carbonero, (2019); Trujillo-González et al., 2020).

Esta carencia formativa es preocupante porque está comprobado que el desarrollo de competencias emocionales en los docentes impacta positivamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la construcción de relaciones interpersonales armoniosas, el bienestar emocional de la comunidad educativa y, por ende, un mejor clima escolar (Gordillo et al., 2016; Howes et al., 2008; Little & Cohen-Vogel, 2016). Sin embargo, es importante destacar que algunas investigaciones como la citada por Cejudo & López-Delgado (2017) no logran discernir una relación clara entre formación socioemocional y gestión de clima, lo que sugiere que la formación debe ser más integral y práctica para traducirse en competencias efectivas.

Los docentes entrevistados coinciden en que la gestión emocional es un desafío diario, que requieren autogestión y apoyo informal, reforzando la idea de que la inteligencia emocional debe integrarse explícitamente en la formación docente desde un enfoque holístico (Palomera et al., 2006; Rendón, 2019). La formación en inteligencia emocional no solo mejora la estabilidad emocional personal del docente, lo que contribuye a prevenir el cansancio emocional el síndrome de burnout (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b), sino que también potencia la capacidad de crear ambientes de aprendizaje positivos y

colaborativos que favorecen el desarrollo emocional y cognitivo del estudiantado (Marchesi, 2007).

Por último, se resalta que la inteligencia emocional debe ser concebida como una competencia básica e indispensable en las instituciones formadoras de docentes, orientada no solo al ajuste socioemocional personal, sino también al diseño e implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la gestión emocional en el aula, la empatía, la comunicación asertiva y la convivencia armónica (Palomera et al., 2008; Hernández-Prados, 2024). En consecuencia, los programas de formación docente deben incorporar líneas de trabajo que integren la formación en habilidades socioemocionales con un enfoque de reflexión crítica y autoconocimiento para potenciar la calidad educativa y el bienestar profesional docente.

Esta confrontación revela una brecha entre la formación actual y lo que demandan los profesionales para gestionar efectivamente sus emociones en contextos educativos complejos, tal como sugieren los testimonios recogidos en la entrevista “entonces sí es importante que hubiera una materia en donde uno pudiera como comprender, estudiarse a uno mismo, para entender pues muchas cosas de uno y también construirse a partir de” (P1 Femenino). También existe un amplio consenso sobre la necesidad y relevancia de la formación emocional docente, considerándola indispensable para atender la complejidad socioemocional actual en las aulas y proteger el bienestar propio y de los estudiantes “La formación emocional es indispensable y sobre todo hoy en día que ya de verdad hay algunos niños que son digámoslo así entre comillas un poquito terribles” (P7 Femenino)

La literatura plantea que no solo es necesaria una formación formal y sistemática en emocionalidad para docentes, sino que ésta debe incluir espacios de práctica reflexiva, estrategias concretas de autorregulación emocional y acompañamiento para afrontar el desgaste laboral, aspectos que en general están ausentes o son solo parciales en la formación recibida.

Conclusiones y Recomendaciones

El presente estudio evidenció información relevante sobre las manifestaciones empáticas de los maestros en formación. En este sentido, en cuanto al objetivo general: Analizar las manifestaciones empáticas presentes en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y su influencia en su práctica pedagógica, se puede señalar que la mayor parte del profesorado participante, son competentes en habilidades empáticas, no obstante, también se evidencia en algunos casos, maestros que tienen aspectos por desarrollar, es decir, que si bien es cierto que están niveles medios y adecuados de empatía, requieren trabajar en diferentes aspectos del desarrollo de habilidades socioemocionales.

Esta configuración establece que si bien es cierto que la mayor parte del profesorado cuenta con una adecuado nivel de empatía que aporta a un desarrollo escolar adecuado, lo cual es positivo, también evidencia el importante potencial de mejora que se tiene para apostar por el bienestar del profesorado, por la pedagogía, por el pensamiento, por la educación y por el aporte al desarrollo del alumnado, en este caso, desde la perspectiva del desarrollo de dimensiones de la empatía. Para complementar, se plantean otros aspectos desde el abordaje de cada uno de los objetivos específicos.

En relación al primer objetivo, identificar los niveles de empatía cognitiva y afectiva de los docentes en formación mediante la aplicación del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), se concluye que las dimensiones de la empatía se desarrollan de forma similar en hombres y mujeres, y traen resultados positivos y bienestar en lo personal, lo laboral y lo social (López-Pérez et al., 2008; Geng, 2018), que se hacen evidentes en las estrategias de afrontamiento frente a los desafíos del contexto escolar (Cejudo et al., 2018; Morales, 2017).

Sumado a ello, y como aspecto relevante, se puede resaltar que dos docentes masculinos, uno de experiencia inicial y el otro de experiencia reflexiva, presentaron niveles altos de empatía contrastando en sus narrativas en la gestión del aula y estabilidad

emocional, solo un maestro de la muestra presento nivel bajo en una dimensión de la empatía, alegría empática, es decir, que necesitan mejorar.

En este sentido, la mayoría de docentes presentan respuestas empáticas adaptativas y equilibradas, que permiten comprender y responder a los estados emocionales de otros sin sobreimplicarse o desconectarse emocionalmente y el 25% destacan por mayor facilidad en la adopción de perspectivas diversas, asociada a una comunicación fluida y tolerancia y elevada alegría empática, reflejando sensibilidad a emociones positivas en otros, en este sentido es claro que son múltiples los aspectos que inciden en las habilidades empáticas del profesorado y que la experiencia, la edad y el entorno laboral influyen y se establecen como factores importantes que requieren que se sigan investigando.

En relación al segundo objetivo, indagar, a través de entrevistas semi-estructuradas, sobre la empatía cognitiva y afectiva de los participantes, desde sus experiencias en la práctica pedagógica, se concluye que la adopción de perspectiva la configuran los maestros desde la percepción emocional de sus estudiantes, la flexibilidad y adaptabilidad pedagógica, con el uso de capacidades de sincronización. En cuanto a la comprensión emocional los maestros parten de la conciencia emocional pasando por la regulación emocional y reconocimiento emocional para llegar a una comunicación afectiva, evidenciando así su empatía cognitiva con variaciones respecto a la experiencia, la edad y el género.

En cuanto a la empatía afectiva, se concluye que los maestros relacionan el estrés empático con la alta demanda emocional generada en el contexto educativo, junto con la sobrecarga laboral y la sobrecarga emocional que les genera su labor, aunque en el TECA sus niveles de estrés empático fueron medios y apropiados para su profesión docente, en sus narraciones se evidencian situaciones que son imposible de ignorar y que los obliga a involucrarse respondiendo a su la labor docente. Con respecto a la alegría empática, los maestro resaltan lo relevante y el impacto que tiene la actitud docente, el generar un ambiente positivo y el reconocimiento como exaltación del estudiante antes sus esfuerzos, concluyendo que esto activa su empatía afectiva.

Por último resaltando la necesidad de formación emocional formal, sistemática y profunda, considerándola indispensable para atender la complejidad socioemocional actual en las aulas y proteger el bienestar propio y de los estudiantes, reconociendo lo relevante que es la formación familiar, formación incidental y fragmentada, formación empírica y experiencial, ayudado a desarrollar habilidades emocionales como la empatía.

En relación al tercer objetivo, analizar cómo la empatía influye las prácticas pedagógicas y el ambiente de aprendizaje en las experiencias de los docentes en formación, se concluye, el análisis muestra que los docentes en formación identifican y responden a una gama diversa de emociones en sus estudiantes, utilizando principalmente la observación de expresiones verbales y no verbales, la escucha activa y la adaptación constante de sus estrategias pedagógicas, reconociendo la influencia del contexto externo y la necesidad de flexibilidad para mantener un ambiente de aprendizaje empático, positivo y significativo.

La planificación de clase en los docentes en formación oscila entre la adaptación personalizada y la respuesta reactiva, dependiendo de la conciencia y valorización explícita del estado emocional de los estudiantes. Quienes incorporan la inteligencia emocional y la empatía en la planeación favorecen ambientes más seguros, motivadores y participativos, mientras que aquellos con aproximaciones tradicionales realizan los ajustes solo ante la necesidad emergente en clase. La atención al bienestar emocional surge como un elemento clave en las prácticas pedagógicas contemporáneas y será decisiva para consolidar un ambiente de aprendizaje significativo (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995).

Los docentes en formación presentan una comprensión sólida de la necesidad de una práctica pedagógica empática que escuche, valide y acompañe las emociones de los estudiantes de manera individualizada y contextualizada. Reconocen que las situaciones emocionales impactan el aprendizaje y que su rol implica no solo la transmisión de

contenidos, sino también la gestión emocional, para lo cual es vital el diálogo, la calma docente y la articulación con redes de apoyo. Este enfoque facilita la creación de ambientes escolares más inclusivos y sensibles, capaces de responder a la complejidad emocional de la población estudiantil, fomentando así mejores condiciones para el aprendizaje y el bienestar integral.

Los docentes en formación consideran fundamental integrar los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes para diseñar planes y estrategias educativas motivadoras y ajustadas a sus necesidades. La planeación flexible, la conexión con la experiencia cotidiana, el uso de tecnologías, y el involucramiento activo de los mismos estudiantes en la construcción del aprendizaje se muestran como claves para alcanzar los objetivos educativos y promover ambientes de aprendizajes enriquecedores y personalizados.

Los docentes en formación muestran que el impacto emocional de escuchar acontecimientos tristes o traumáticos de sus estudiantes es profundo y a menudo desafiante. Si bien la empatía es una habilidad central en la práctica pedagógica, los participantes reconocen la necesidad de regular sus propias emociones, valiéndose de redes de apoyo y recursos, y buscar equilibrio entre la implicación y el autocuidado. La experiencia docente, la experiencia personal y la formación en inteligencia emocional emergen como factores clave para sostener el bienestar docente y ofrecer una mejor atención a sus estudiantes en contextos de adversidad.

Este análisis muestra que los docentes valoran profundamente los logros de sus estudiantes, viéndolos no solo como indicadores académicos sino también como experiencias emocionales significativas, construidas en relaciones de confianza, respeto, motivación mutua y participación activa.

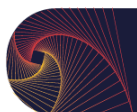
Para terminar, es fundamental enfatizar en la necesidad de seguir implementando estudios en torno al profesorado y sus habilidades socioemocionales, integrando factores, aspectos y variables como las que se han abordado en el presente estudio, o que se han venido planteando desde distintos autores, en este sentido, tal y como han señalado

**UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS**

Buitrago (2018), al igual que Herrera y Buitrago (2019), aunque la investigación respecto a las emociones, la empatía y la IE en relación con la escuela y el profesorado se ha venido acrecentando en Colombia, aun los datos, hallazgos y análisis al respecto son insuficientes y deben incrementarse para aportar a la pedagogía, a las políticas, a los contextos y a los actores que hacen parte del proceso educativo.

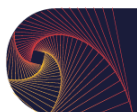
Referencias Bibliográficas

- Abacioglu, N. (2020). Inclusive education and perspective-taking: The role of teachers' empathy. *International Journal of Educational Research*, 101, 101543. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101543>
- Acevedo, A. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro de los niños?* Bogotá: Grijalbo.
- Achilli, E. L. (2000). Contextos y cotidianidad escolar fragmentada. *Cuadernos de antropología social*, (12), 11-30.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163514>
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. Disponible en http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf.
- Ainscow, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado. Narcea Ediciones.
- Ala, M. N., LaRusso, M. D., y Smith, R. L. (2021). Empatía del maestro y estudiantes con comportamientos problemáticos: Examinar las percepciones, respuestas, relaciones y agotamiento de los maestros. *Psicol. Sch.* 58, 1575-1596. Doi: 10.1002/pits.22516
- Albaladejo, M. (2017). El coaching como recurso: herramientas para entrenar las competencias emocionales. En P. Darder (Ed.), *La formación emocional del profesorado* (pp. 145-168). Octaedro.
- Aleman, L. Y., & Gomez, M. G. (2012). Liderazgo Docente para la Enseñanza de la Innovación. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 2(4), 2-7.
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397. DOI: 10.1007/s10578-010-0176-3
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 37(2), 281-299. <http://dx.doi.org/10.4067/S071807052011000200017>
- ANUIES. (2000). Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Augusto, J. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26(3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile.
- Arànega, S., Jarauta, B., & Bozu, Z. (2013). La formación permanente del profesorado en educación para la paz. En C. Pérez-Fuentes, J. Gázquez, M. Molero, S. del Mar, A. Barragán, A. Martos,





- & M. Sisto (Comps). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 277-280). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2020). Adolescents' problematic internet and smartphone use is related to suicide ideation: Does emotional intelligence make a difference? *Computers in human behavior*, 110, Article number 106375. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106375>
- Ayiro, L. P. (2014). Transformational Leadership and School Outcomes in Kenya: Does Emotional Intelligence Matter?. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 1(1), Article number 4.
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2018). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Bailey, P. E., & Henry, J. D. (2008). Growing less empathic with age: Disinhibition of the self-perspective. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 63(4), P219–P226. <https://doi.org/10.1093/geronb/63.4.P219>
- Bailey, P. E., Brady, B., & Ebner, N. C. (2020). Effects of age on emotion regulation, emotional empathy, and prosocial behavior. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(5), 802–810. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby073>
- Barker, R. L. (2008). *The social work dictionary*. Washington, DC: NASW Press.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 491-500. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman y Watzlawick (1984) *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Batson, C. D. (1991). *Empathic joy and the empathy–altruism hypothesis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 413-426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.413>
- Batson, C. D. (2009) These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In J. Decety, & W. Ickes, (Eds) *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 1-15). Massachusetts: MIT Press.
- Batanova, M., y Loukas, A. (2012). ¿Cuáles son las contribuciones únicas e interactivas de los factores escolares y familiares a los adolescentes tempranos' preocupación empática y toma de perspectiva? *J. Adolescente Juvenil* 41, 1382–1391. doi: 10.1007/s10964-012-9768-5
- Beadle, J. N., & de la Vega, C. E. (2019). Impact of aging on empathy: Review of psychological and neural mechanisms. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 331. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00331>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>

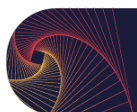




- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Belandia, R., Canelles, J., Carpena, A., Darder, P., Joaquim, J., Gay, E., Gimeno, X., González, M. P., Hernández, M., López, N., Moron, M., Notó, C., Oliver, D., Pagès, E., Ramírez, A., Reñé, A., Romero, E., Santos, M. A., Trabal, A., Valls-Llobet, C. (2012). *La salud física y emocional del profesorado: reflexiones y recursos*. Grao.
- Benner, Dietrich. (1980). "Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns". *Zeitschrift für Pädagogik*, No. 26, Vol. 4, pp. 486-497.
- Bernstein, D. M., Thornton, W. L., & Sommerville, J. A. (2011). Theory of mind through the ages: older and middle-aged adults exhibit more errors than do younger adults on a continuous false belief task. *Experimental Aging Research*, 37, 481-502. <https://doi.org/10.1080/0361073X.2011.619466>
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Síntesis.
- Bohórquez, L. A. (1957). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultura Colombiana.
- Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277. <https://doi.org/10.1038/nrn2353>
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- Bohórquez, L. A. (1957). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultura Colombiana.
- Bonilla-Suárez, Y. (2021). Empatía hacia docentes en estudiantes de 13 a 15 años de un colegio secundario. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(2), 53-65. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.02.003>
- Bosa, Á., Toscano, M., & Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *En-clave pedagógica*, 9(1), 111-131
- Boyatzis, R. E. (2006a). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18(Suppl.), 124-131.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2006b). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi, & J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 1-27). Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. SEL media.
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suppl.), 34-41.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.



- Bradford, E. E. F., Brunsdon, V. E. A., & Ferguson, H. J. (2023). Cognitive mechanisms of perspective-taking across adulthood: An eye-tracking study using the director task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 49, 959–973. <https://doi.org/10.1037/xlm0001190>
- Briones, E., Gómez-Linares, A., & Palomera, R. (2019). Psicología positiva en las aulas de magisterio con bitácora, debate, abp y teatro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 191-204. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1544>
- Bris, M. M., & Robira, A. Z. (2012). *Formación del profesorado desde la Universidad: caso de la Comunidad Autónoma de Madrid* [Conferencia]. Reflexiones y realidades sobre la educación sobre la perspectiva iberoamericana: VII Encuentro Iberoamericano de Educación. Madrid. España
- Brizendine, L. (2010). *The male brain*. New York: Broadway Books.
- Bronfenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. España: ed.Paidós.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474. <https://doi.org/10.1177/1080569911424202>
- Brügge-Feldhake, C., et al. (2024). Developing perspective-taking skills in teacher education: A mixed-methods study. *Journal of Educational Research*, 117(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.882315>
- Buitrago, R. E. (2012). *Contexto Escolar e Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas del Ámbito Rural y Urbano del Departamento de Boyacá (Colombia)* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/20956575.pdf>
- Buitrago, R. E. (2013). Emociones y Educación Rural. *Pensamiento y Acción*, 18, 58-64.
- Buitrago, R. E. (2016). La formación de maestros como alternativa para una educación de calidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-16. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>
- Buitrago, R. E. (2018). Cotidianidad y retos para el profesorado. *Praxis & Saber*, 9 (19), 9-18. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2019.7919>
- Buitrago, R. E., Avila, A. K., & Cárdenas, R. N. (2017). El Sentido y el Significado Atribuido a las Emociones por el Profesorado en Formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos*, 20, 77-93. <https://doi.org/10.18172/con.2998>
- 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. E., & Herrera, L. (2013). Matricular las Emociones en la Escuela, una Necesidad Educativa y Social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108.
- Buitrago, R. E., & Herrera, L., (2015). Coeficiente emocional en niños y niñas de 4° y 5° de Básica Primaria en Boyacá, Colombia. En L. Herrera & M. A. Ortiz (Coords.), *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis Interdisciplinar (Líneas de Investigación del Grupo HUM-742)* (pp. 205-222). Madrid: La Factoría Ediciones.
- Buitrago, R. E., Pulido, L. A., & Murillo, J. I. (2010). Consideraciones sobre la Experiencia Musical Vital. *Educación y Ciencia*, 13, 19-29.
- Burnett, S., Bird, G., & Moll, J. (2009). Development during adolescence of the neural processing of social emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(9), 1736–1750. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21121>

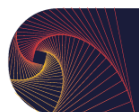




- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la Inteligencia Emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & et al. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 301-324. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00524.x>
- Calvo, G., Lara, D. B. R., & García, L. I. R. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Camfield, C. (2023). *The role of empathic joy in educational settings: enhancing motivation and classroom cohesion*. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 134-148.
- Carpena, A., & Darder, P. (2012). Educación emocional y salud y bienestar del profesorado. En F. López (dir.), *La salud física y emocional del profesorado* (pp. 25-30). Barcelona, España: Graó.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible: educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada.
- Casarrubia-Ruiz, J. L., & Ramos-González, D. M. (2018). Políticas de formación docente en Colombia (1994-2014). El caso de montería. *Revista Panorama*, 12(23), 37-45. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1199>
- Castellanos Díaz, M. J. (2023). *La empatía del docente y sus implicaciones para las prácticas de aula. Sistematización de una experiencia* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/767
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of the Ruler Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Castro-Pérez, M., & Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11> <https://opac5.scielo.sa.cr/j/ree/a/sg4Dw8TXtNWyCCwt7GqdBqn/?lang=es&format=pdf>
- Čavojová, V., Belovičová, Z., & Sirota, M. (2011). Mindreading and Empathy as Predictors of Prosocial Behavior. *Studia Psychologica*, 53(4), 351-362.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chabot, D. & Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.

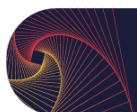


- Chabot, K. (2004). Oprah's Book Club and the politics of cross-racial empathy. *International Journal of Cultural Studies* 7(4), 399-419.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Puertas-Molero, P., Viciano-Garófano, V., González-Valero, G., & Zurita-Ortega, F. (2020). Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, Article e03. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e03.2184>
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2010). Social and emotional aging. *Annual Review of Psychology*, 61, 383-409. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100448>
- Chaves, O. P. (2007). *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas.
- Chen, Y. C., Chen, C. C., & Decety, J. (2014). Aging is associated with changes in the neural circuits underlying empathy. *Neurobiology of Aging*, 35(4), 827-836. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2013.10.080>
- Chi-Kin, J., Xian-Han, Y., Hau-Fai, E., & Mu-Hua, L. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052>
- Clouder, C. (Dir.). (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Fundación Marcelino Botín.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis. En A. Coffey, P. Atkinson (Coords.), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (pp. 1-30). Universidad de Antioquia.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a con-strained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299>
- Corbin, J. M., Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria *Qual Sociol*, 13, 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y práctica educativa: Desarrollos recientes y perspectivas futuras*. Editorial Graó.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación y práctica educativa*. Graó.
- Condo, M. (2023). Cultural responsiveness and perspective-taking in teaching. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(1), 15-29. <https://doi.org/10.1037/dhe0000452>
- Concha Mendoza, N. (2017). Importancia de la comunicación afectiva como una estrategia. Universidad Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7825/1/T.EDI_ConchaMendozaNidia_2017.pdf
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, (253), 92-100.
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez (Comps). *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 21-86). Ediciones Morata.
- Cortés, Rodríguez. *Factores de riesgo psicosociales que afectan a los docentes que laboran con niños con necesidades educativas especiales (NEE)* Revista Ideales (2019), Vol. 8, 2019, pp. 63 – 71



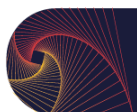


- Costa, F., D., & Azevedo, R., C. (2010). Empatía, relação médico-paciente e formação em medicina: um olhar qualitativo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(02), 261-269. Recuperado em 15 de novembro de 2025, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712010000200010&lng=pt&tlng=pt.
- Craig, A. D. (2009). How do you feel—now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59–70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>
- Creamer, E. G., & Reeping, D. (2020). Advancing mixed methods in psychological research. *Methods in Psychology*, 3, Article number 100035. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100035>
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333. <https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Daghayesh, S. & Zabihi, R. (2016). The nexus between reflective teaching and teachers' emotional intelligence. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(9), 257-272.
- Dalai-Lama (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 55-70). Barcelona: Editorial Kairós.
- Dalai-Lama, & Ekman, P. (2009). Sabiduría Emocional. Kairós.
- Darder, P. (2017). Emociones y Educación, una integración necesaria. En P. Darder (Coord.), *La Formación Emocional del Profesorado* (pp. 15-30). Octaedro.
- Darling-Hammond, L., & Friedlaender, D. (2008). Creating Excellent and Equitable Schools. *Educational Leadership, Reshaping High Schools*, 65(8), 14-21.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea Ediciones.
- De Ojeda, D. M., Maxera, F. P., Giménez, A. M., & Navarrete, M. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria: percepción del alumnado y del docente. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 203-210.
- De José, M., Danvila, I., Martínez-López, F. J., & Sastre, M. Á. (2013). Jerarquización de competencias emocionales a través del modelo de la pirámide invertida. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(61), 43-61.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J. (2005). Perspective Taking as the Royal Avenue to Empathy. En B. E. Malle, S. D. Hodges (Eds.) *Other Minds. How Humans Bridge the Divide Between Self and Others* (pp. 143-157). New York: Guilford Press.
- Decety, J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy in Humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257-267. <https://doi.org/10.1159/000317771>
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20, 1053-1080.
- Decety, J., & Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13(6), 886–899. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00940.x>





- Declerck, C., & Bogaert, S. (2008). Social value orientation: Related to empathy and the ability to read the mind in the eyes. *The Journal of Social Psychology*, 148, 711-726. DOI: 10.3200/SOCP.148.6.711>726
- Decreto 080. Diario Oficial de Colombia. 34038, 11 de marzo (1974).
- Decreto 1075. Diario Oficial de Colombia. 49523, 26 de mayo (2015).
- Decreto 1419. Diario Oficial de Colombia. 35070, 8 de agosto (1978).
- Decreto 272. Diario Oficial de Colombia. 43238, 16 de febrero (1998).
- Decreto 3012. Diario Oficial de Colombia. 43202, 29 de febrero (1997).
- Decreto 709. Diario Oficial de Colombia. 42768, 17 de abril (1996).
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Instituto de Estudios y acción Social. IDEAS.
- De Lillo, M., Foley, R., Fysh, M. C., et al. (2021). Tracking developmental differences in real-world social attention across adolescence, young adulthood and older adulthood. *Nature Human Behaviour*, 5, 1381–1390. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01113-9>
- De Lillo, M., & Ferguson, H. J. (2023). Perspective-taking and social inferences in adolescents, young adults and older adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152, 1420–1438. <https://doi.org/10.1037/xge0001337>
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Oviedo.
- Del Barco, B. L., & Pérez, C. L. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), 269-277.
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles, evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Delgado, B., León, M. J., Rodríguez, J. R., & Aparisi, D. (2020). Predicción de la adaptación a la universidad a partir del bienestar emocional del alumnado: análisis diferencial por sexo. En R. Rosabel (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 151-158). Octaedro
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- De Souza, L., & Carbonero, M. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186508>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.
- Díaz, A. (1990). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía. En P. Duicoing, & A. Rodríguez (Comps.), *Formación de profesionales de la educación*, (pp.51-63). Unesco-UNAM.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz, V. (2004). La práctica pedagógica: Actividad cotidiana en la formación docente. En *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente* (pp. 90-95). Acción Pedagógica.
- Díaz, M., & Chávez, C. (1990). Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto. *Revista Educación y Cultura*, 20, 15-26.



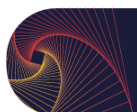


- Díaz, L. (2010). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. En *Rastros y Rostros del Saber Pedagógico* (pp. 247-250). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/download/9268/7706/2823>
- Díaz-Galvána, K. X., Ostrosky-Shejet, F., & Romero-Rebollar, C. (2015). Cognitive and affective empathy: The role in violent behavior and psychopathy. *Revista Médica del Hospital General de México*, 78(1), 27-35. DOI: 10.1016/j.hgmx.2015.03.006
- Díazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales ya los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de estudios sociales*, (23), 45-55.
- Di Tore, P.A., Di Tore, S., Mangione, G. R., & Corona, F. (2014). El espacio empático en la educación: representación del espacio y empatía, de Piaget a la didáctica de la “simplicidad”. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 95-113.
- Domingo, J. C. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(3), 331–338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00888.x>
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1980). Altruism and the assesment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 552-557.
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial behavior. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 313-324). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1999). Emotion, emotion-related regulation, and quality of socioemotional functioning. In L. Baiter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 318-335). New York: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathy Responding: Sympathy and Personal Distress. En Decety, J.; Ickes, W. (Eds.). *The Social Neuroscience of Empathy*. Massachusetts: MIT Press.
- Eisenberger, N. (2011). The neural basis of social pain: Findings and implications. In G. MacDonald & L. A. Jensen-Campbell (Eds.), *Social Pain: Neuropsychological and Health Implications of Loss and Exclusion* (pp. 53–78). American Psychological Association.
- Eisenberger, N. (2012). The neural bases of social pain: Evidence for shared representations with physical pain. *Psychosomatic Medicine*, 74(2), 126. Doi: 10.1097/PSY.0b013e3182464dd1
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Henry Holt and Company.
- Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona: RBA Libros.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Eren, E., Ergun, E., & Altintas, O. C. (2009). The Relationship Between School Success and the Emotional Intelligence of Primary School Headmasters and Teachers. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 15(1), 224, 228.

- Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Artes Médicas.
- Escudero, J. M., & Gómez, A. L. (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro.
- Etchevers Gooijberg, N. (2008). La transmisión eficaz de comunicación emocional en la CMO, mediante un nuevo lenguaje complementado. Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de Tesis en Red: tesisenred.net/handle/10803/21059.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004c). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15(2), 117-137. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). *La inteligencia emocional en el ámbito educativo: hallazgos y desafíos futuros*. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N., Mérida, S., & Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 2, 74-97.
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación, Número Especial 2*, 74-97.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). On the association between job dissatisfaction and employee's mental health problems: Does emotional regulation ability buffer the link? *Personality and Individual Differences*, 155, Article number 109710. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109710>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., Rey, L. & Peña, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., y Grazzari, I. (2020). El agotamiento de los estudiantes de secundaria: ¿Es la empatía un factor protector o de riesgo? *Frente. Psicol.* 13:897.hora: 10.3389/fpsyg.2020.00897



- Farnsworth, M. (2016). Self-Study in emotion work: organizing chaos by negotiating private - public grief. *Studying teacher education*, 12(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1192032>
- Farrant, K., Devine, R. T., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). The development of empathy and perspective taking in childhood: A comparison of three measures. *Developmental Psychology*, 48(4), 868–884. <https://doi.org/10.1037/a0026459>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), 33-44.
- Fernández, M., Palomero, J. & Teruel M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(12-19), 33-50.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P., & Martín, D. (2003). Emoción y motivación. *La adaptación humana*, 1, 47-92.
- Fernández A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de educación*, 331, 171-197.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.
- 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>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Ferra, F. A. (2002). Pedagogía crítica y construcción del conocimiento en el aula. *Revista de Educación Crítica*, 5(2), 45-57.
- Ferry, G. (1999). Pedagogía de la formación. *Novedades Educativas*.
- Ferguson, H. J., De Lillo, M., Woodrow-Hill, C., Foley, R., & Bradford, E. E. (2024). Neural empathy mechanisms are shared for physical and social pain and increase from adolescence to older adulthood. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 19(1), nsae080. <https://doi.org/10.1093/scan/nsae080>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Forés A., & Lligoiz M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. UOC.
- Flores Pastor, L. A. (2017). Propiedades psicométricas del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en estudiantes de institutos y universidades de Huamachuco. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología "JANG"*, 6(1), 17-28. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1634>.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452-477.



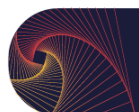
- Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la Esperanza. Siglo veintiuno
- Freire, P. (2006). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo veintiuno
- Feshbach, N. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counselling Psychologist*, 5, 25-30.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 4(14), 100-102.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program "Happy 8-12" for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-601. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García, M., Hurtado, P. A., Quintero, D. M., Rivera, D. A., & Ureña, Y. C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista espacios*, 39(49), 8-19.
- García-Garduño, J. M., & Organista-Sandoval, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 117.
- García-Hernández, M. L., Porto-Currás, M. & Valverde, F. J. H. (2021). Methodological Proposal for the implementation of gamification tools in the training of Primary School Teachers. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 35-54. <https://doi.org/10.7203/realia.26.17137>
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50), 51-67. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad: descripción y evaluación de un programa de juegos para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Editorial Paidós: España, Barcelona.
- Gerdes, K. E., Lietz, C. A., & Segal, E. A. (2011). Measuring Empathy in the 21st Century: Development of an Empathy Index Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Social Work Research*, 35(2), 83-93.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins, J. L. (2011). Teaching Empathy: a Framework rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900085>
- Gil M. G. (2021). Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 5264. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1195>
- Gill, G. S., & Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 7(2), 1-6.



- Gill, J. & Johnson P. (2010). *Research Methods for Managers*. SAGE Publications.
- Goodyear, R., Borders, L., Chang, C., Guiffreda, D., Hutman, H., Kemer, G., y White, E. (2016). Prioritizing Questions and Methods for an International and Interdisciplinary Supervision Esearch Agenda: Suggestions by Eight Scholars. *The Clinical Supervisor*, 35(1):117-154
- Gold, B., & Holodyski, M. (2015). Development and construct validation of a situational judgment test of strategic knowledge of classroom management in elementary schools. *Educational Assessment*, 20(3), 226–248. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1062087>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Barcelona: Kairós.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Gómez, C.; Rodríguez, V.; Padilla, A.; & Abella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2), 279-293.
- Gómez, L., Bustamante, A. C., Castiblanco, I. L., & Antonio, E. Y. (2015). Estilos Pedagógicos de Docentes de la Facultad de Educación de la UPTC en los Proyectos Pedagógicos e Investigativos I y II. *Praxis & Saber*, 6(12), 209-240. <https://doi.org/10.19053/22160159.3770>
- Gonzáles, M., & López, M. (2013). *Autoestima e inteligencia emocional en los niños, claves para fortalecer su autoconcepto y sus relaciones*. Colombia: Ediciones Gamma.
- González, H., & Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Revista Reflection on Praxis*, 17(2), 290-301. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Gordillo, M. (2015). *Análisis de la Competencia Emocional de los futuros docentes extremeños* [Tesis doctoral, Universidad De Extremadura]. <https://core.ac.uk/download/pdf/72045666.pdf>
- Gordillo, M., Ruiz, M., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-201. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-9.
- Greenberg, M. T. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 146-158). Barcelona: Editorial Kairós.
- Gross, J. J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guerrero, J. (2003). Los roles no laborales y el estrés en el trabajo. *Revista colombiana de Psicología*, 12, 73-84.

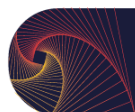


- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación Socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME IX*, 22, 1-9.
- Gur, R., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12(9), 998-1003. DOI: 10.1093/cercor/12.9.998
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Habermas, J. (1985). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hargreaves, A. (2001). *Emotional geographies of teaching*. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. R., & Rapson, R. L. (1994). Contagio emocional. *Direcciones actuales en la ciencia psicológica*, 2, 96-99.
- Henao, G. C., & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7(2), 785-802.
- Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T., & Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, 28(3), 826. <https://doi.org/10.1037/a0030677>
- Hernández, A., Martínez, L., & Pérez, M. (2023). La escucha empática, una habilidad fundamental para el trabajo pedagógico. *Revista de Educación y Psicología*, 18(2), 123-138. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072023000200165
- Hernández Perdomo, J. E., López Leal, R. S., & Caro, O. (2019). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21), 217-244. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407>
- Hernández-Prados, J. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de paz. *Revista Latinoamericana de Educación*, 28(2), 45-60.
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (2010). El proyecto Educativo Institucional del Sector Rural Colombiano. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 40, 125-147.
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Madrid: Síntesis.
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (2015). Educación Rural en Boyacá, Fortalezas y Debilidades desde la Perspectiva del Profesorado. *Praxis & Saber*, 12(6), 169-190.
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones [Editorial]. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.
- Herrera, L., Buitrago, R. E., & Avila, A. K. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *New Approaches in Educational Research*, 1(5), 30-37. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Herrera, L., Buitrago-Bonilla, R. E., & Cepero S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>



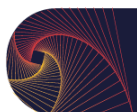


- Herrera, L., Buitrago, R. E., Lorenzo, O., & Badea, M. (2015). Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An analysis in rural and urban settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.251>
- Herrera, L., Buitrago, R. E., Lorenzo, O., & Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 8, 139-153.
- Hoffman, M. L. (1984). *Interaction of affect and cognition in empathy*. En C. E. Izard, J. Kagan y R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2002). Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona: Ideas Books.
- Hoffman, M. L. (2008). *Empathy and prosocial behavior*. En T. L. Crandall y E. S. Terry (Eds.), *Understanding and fostering empathy* (pp. 45-65). Springer.
- Hoffman, M. L. (1982). Affect and moral development. *Cambridge University Press*.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27-50.
- Huang, Y.-H.; Chen, C.-H.; Du, P.-L., & Huang, I.-C. (2011). The causal relationships between job characteristics, burnout, and psychological health: a two-wave panel study. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(10), 2108-2125. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.610934>
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Alianza Editorial.
- Humphrey, R. H. (2013). The benefits of emotional intelligence and empathy to entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*, 3(3), 287-294. DOI: 10.1515/erj-2013-0057
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 288-299.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476. Doi:10.1016/j.avb.2003.03.001
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.004>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kiang, L., y Buchanan, M. (2014). Daily stress and emotional well-being among Asian American adolescents: Same-day, lagged, and chronic associations. *Developmental Psychology*, 50(2), 611-621. Doi:10.1037/a0033645





- Kim, E. J., Son, J. W., & Park, S. K. (2020). Cognitive and emotional empathy in young adolescents: An fMRI study. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 121. <https://doi.org/10.5765/jkacap.200020>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014179>
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58. DOI: 10.1007/s11218-011-9168-9
- König, J. & Kramer, C. (2016). Conocimiento profesional docente y gestión del aula: sobre la relación entre el conocimiento pedagógico general (GPK) y la experiencia en gestión del aula (CME). *ZDM: la revista internacional sobre educación matemática* 48(1). doi: 10.1007/s11858-015-0705-4
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 83-101.
- Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101391>
- Lacarriere, J. L. (2008). La formación docente como factor de mejora escolar [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf?s
- Lamm, C., Meltzoff, A. N., & Decety, J. (2010). How do we empathize with someone who is not like us? A functional magnetic resonance imaging study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(2), 362-376. Doi: 10.1162/jocn.2009.21186
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. *Noveduc*
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Ley 115. Diario Oficial de Colombia 41214, 8 de febrero (1994).
- Ley 715. Diario Oficial de Colombia 44654, 21 de diciembre (2001).
- Ley 2383. Por 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. 19 de julio de 2024. Diario Oficial No. 52.822. https://d25ltszcjeom5i.cloudfront.net/87472/afvjctlllb/Ley_2383_de_2024.pdf
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development* (pp. 215-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, J., & Feldman, R. (2017). Can teenagers feel the pain of others? Peeking into the teenage brain to find empathy. *Frontiers in Young Minds*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.3389/frym.2017.00059>
- Little, M. H., & Cohen-Vogel, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *Education policy analysis archives*, 24(106).
- Lizárraga, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 13(2), 155-190.
- Loaiza, Y. E. (2009). Sabio o erudito: El maestro de las Escuelas Normales 1963-1978. Universidad de Caldas.
- Loaiza, Y. E. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7(2), 67-93.

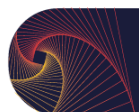




- Loaiza Zuluaga, Y., Rodríguez Rengifo, J., & Vargas López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Lockwood, P. L., Abdurahman, A., Gabay, A. S., et al. (2021). Aging increases prosocial motivation for effort. *Psychological Science*, 32, 668–681. <https://doi.org/10.1177/0956797620975781>
- Lopes, P. N. (2016). Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice. *Emotion Review*, 8(4), 316-321. <https://doi.org/10.1177/1754073916650496>
- López-Goñi, I., & Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489. <https://doi.org/10-4438/1988-592XRE-2010-357-069>
- López, L., & Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio personales según género y etapa educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (1999). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- López, M., & Felix, D. (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2005). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje* 21(2), 45-61. <https://doi.org/10.1174/021037098320784853>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad, F. J. (2008). *Manual TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- Maamari, B. E. & Majdalani, J. F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179-193. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Maganto, C., & Maganto, J. M. (2010). Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas. Pirámide.
- Malaguzzi, L. (2001). La educación Infantil en Reggio Emilia, Barcelona, España: Octaedro-Rosa Sensat.
- Maner, J. K., Luce, C. L., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S., & Sagarin, B. J. (2002). The Effects of Perspective Taking on Motivations for Helping: Still No Evidence for Altruism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(11), 1601-1610. DOI: 10.1177/014616702237586
- Mansfield, C.F (2021). *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Springer.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 105116.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marchesi, Á., & Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Editorial SM
- Mariño, L. A., Pulido, O., & Morales, L. (2016). Actitud Filosófica, Infancia y Formación de Maestros. *Praxis & Saber*, 15(7), 81-101. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Martínez, V. (2014). Prevención del estrés escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 295-306. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.375>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.



- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 26 (1), 34-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
- Matsumoto, Y., Yamagishi, T., Li, Y., & et al. (2016). Prosocial behavior increases with age across five economic games. *PLoS ONE*, 11(7), e0158671. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158671>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational wellbeing? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Mausem, M. (2018). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para mejorar la convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5305315>
- Mayer, J. D., & Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. DOI: 10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Mayer, J. D., & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre, & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Ediciones Pirámide.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577-603. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- MEN. (2011). Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente. Ministerio de Educación Nacional
- MEN. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2017) Plan decenal de Educación 2016-2026: El Camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional
- Mertz, R. M., & Aranda, T. J. (2010). Formación docente reflexiva: Perspectivas interdisciplinarias en educación física. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (3). 133-144.
- Mestre, J. M., Frías, D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). *Scaffolding emotions in classrooms. New Directions for Teaching and Learning*, 2007(108), 77-85.
- Mikulincer, M., Shaver, P. & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). *Enhancing the "broaden and build" cycle of attachment security in adulthood: From the laboratory to real-life relationships. Attachment & Human Development*, 21(3), 237-255.
- Mira-Agulló, J. G., Parra-Meroño, M. C., & Beltrán-Bueno, M. A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales/Emotional education in the university: proposed activities for development of the social and personal abilities. *Vivat Academia*, (139) 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.1-17>





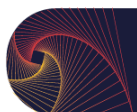
- Miranda, M. y Daturi, D. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. La colmena: *Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 112, 51-62.
- Morales, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48.
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Montes, A. J., Romero, Z., & Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Revista Espacios*, 38(20).
- Mora, F. (2006). *Los laberintos del placer en el cerebro humano*. Madrid: Gredos.
- Moreno-Jiménez, M., Ríos-Rodríguez, M., Canto-Ortiz, J., Martín-García, S., & Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y Burnout en trabajos poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 255-265. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n3a8>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1995). *La noción sujeto. En: Nuevos paradigma, cultura y subjetividad*. Dora Fried Schnitman Editora. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Moscoso, R., & Iglesias, F. (2019). Comunicación afectiva y manejo de las emociones en la educación. *Revista Cubana de Educación*, 43(2), 45-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000400020
- Müller, I. (1989). La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (20). <https://doi.org/10.17227/01203916.5179>
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ) scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119. DOI:10.1016/j.paid.2005.09.020
- Muñoz-Barriga, E. (2023). El papel de la adopción de perspectiva en la relación docente-alumno. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 52(1), 101-120.
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. Manual de uso*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Muñoz, L. C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42(2), 183-196. DOI: 10.1007/s10578-010-0206-1
- Murga, J. & Ortego, E. (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 79-82.
- Murphy, H., Tubritt, J., Norman, J. (2018) The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, Alicante.
- Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J., & Muete-Forero, N. A. (2022). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), 260-277. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.



- O'Connor, E., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning (SEL)*. U.S. Department of Education.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Onetto, F. (2003). “*Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*”. A Ruz, J. y Coquetet, J. (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Maval Ltda.
- Ore Garvan, C. C., Valdivia Holguin, C. I., & Nina Manchego, E. M. (2024). La habilidad socioemocional como la empatía en el docente universitario siendo agente de cambio en la formación académica. *IGOVERNANZA*, 7(25), 277–300. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.335>
- Ortega, P. (2021). Educación, valores y experiencia. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 28-37. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1192>
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J. & López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8, 83-98.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Ovejas, I. S. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*, 1154-1167. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Ovejas, P. (2012). La formación socioemocional en la carrera docente: retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 23-40.
- Pacayán, M. (2019). Educación inclusiva, una deuda irresuelta con la diversidad. *Revista Saberes Educativos*, 3(2), 164-168.
- Pacheco, N. E., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 6572. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Pabón Castillo, A. M., & Jerez Barajas, L. E. (2019). Educación emocional para potenciar la empatía en el equipo docente que labora en el Jardín Infantil Kids Kingdom - Bogotá (Proyecto aplicado, Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/30428/1/apabonc.pdf>
- Palacio, C., & Gutiérrez, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Palomares, E. (2017). La empatía, una necesidad social y educativa. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato Universidad Nacional Autónoma de México*, 10(26), 92-98.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

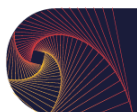


- Palomera, R., Pérez, E. B., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 165-182.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Parra, M. C., & Peña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-37.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pérez-Escoda, N., Fillela, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pöhler, C., & Ottenheim-Vliegen, L. (2023). Teacher training for perspective-taking: Enhancing empathetic skills in education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 350-365. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.1877890>
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. Popkewitz (Ed.). *The formation of school subjects* (pp. 1-25). Routledge
- Porras, L. T. & Ramírez, C. R. (2020). Aprendizaje Emocional: Una mirada desde el juego infantil. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 6(6), 179-190.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Pulido, O., & Gómez, L. (2017). Del enseñar y el aprender. *Praxis & Saber*, 8(18), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7220>
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.
- Quinlan, K. (2016). Developing student character through disciplinary curricula: an analysis of UK QAA subject benchmark statements. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1041-1054
- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in Young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- RAE. (2001). Diccionario de la lengua española [en línea]. <http://www.rae.es/rae.html>
- Raventós, F., & Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias Socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Resolución 8430. Ministerio de Salud de Colombia. 4 de Octubre (1993).
- Richter, D., & Kunzmann, U. (2011). Age differences in three facets of empathy: Performance-based evidence. *Psychology and Aging*, 26(1), 60-70. <https://doi.org/10.1037/a0021138>
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital* (M. E. Ortiz, trad.). Pearson Educación.
- Rico-Gómez, P. (2022). La empatía y su influencia en la práctica pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 95-112. <https://doi.org/10.17227/01203916.82rce95.112>
- Ríos, R., & Cerquera, M. Y. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*, (39), 21-32.





- Ríos, M. B., Pérez, H., Salas, F. V., & Pérez, P. (2023). El síndrome del Burnout en los docentes en el contexto de la pandemia del Covid-19. *Revista Colombiana de Ciencias Administrativas*, 5(1), 1-13.
- Rizzolatti, G., & Criaghero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27, 169-192.
- Rizzolatti, G., & Singaglia, G. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Robert, P. (2006). La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso. “Cada alumno es importante” (Trad. M. Valdivia). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121492.pdf>
- Roeser, R. W., Van der Wolf, K., & Strobel, K. R. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence: Preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology*, 39, 111-139. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00060-](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00060-)
- Rodríguez Domínguez, C. (2021). La comunicación y el reconocimiento del otro en los procesos de convivencia. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, 12(34), 85-98. <https://mgce.upnvirtual.edu.mx/index.php/repositorio-tesis-2?download=193%3Ala-comunicacion-y-el-reconocimiento-del-otro-en-los-procesos-de-convivencia&start=20>
- Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pena, M., & Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4). <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
- Rodríguez-García, G. A., López-Pérez, B., Férreo Cruzado, M. A., Fernández Carrascoso, M. E., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508-513
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill Publishing Company.
- Romero-Caraballo, M. P. (2024). Compromiso y sobrecarga laboral: la paradoja del significado del trabajo docente. *Revista Apuntes Universitarios*, 14(3), 45-62.
- Rosero, D. A. C., Morales, T. C. P., & González, E. P. G. (2025). Sobrecarga laboral docente: impacto en la salud y el desempeño profesional. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Royo, M. (2017). Nuevas Perspectivas en la Formación Inicial del Profesorado. En P. Darder (Coord.), *La Formación Emocional del Profesorado* (pp. 169-190). Octaedro.
- Royo, S. (2016). Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 19(2), 124-126.
- Rumble, A. C., Van Lange, P. A. M., & Parks, C. D. (2010). The benefits of empathy: when empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40, 856–866. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.659>
- Ruiz, B. P. R. (2016). Propiedades psicométricas del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en estudiantes no universitarios. *Cátedra Villarreal*, 1(1), 99-116. <https://doi.org/10.24039/cv201311127>
- Sabbagh, M. A. (2004). Understanding orbitofrontal contributions to theory of mind reasoning: Implications for autism. *Brain and Cognition*, 55, 209-219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2003.04.002>
- Saborío Morales, L., & Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.





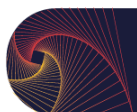
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores. *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Salgado, S. L., Ovalle, A. J., Daiana, G., & Ordoñez, Y. (2020). Calidad de vida laboral y condiciones de trabajo de los docentes del sector público de la ciudad de Manizales.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. <http://dx.doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sánchez Chacón, C. L., y Duarte Sabogal, D. C. (2020). Percepción emocional del docente- tutor en el proceso de aprendizaje: Estudiantes de educación superior en modalidad distancia. *Horizontes pedagógicos*, 22(1), 61–74. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22105>
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Santos, M. Á. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Editorial Bonum.
- Sayers, J. (2002). “Informe sobre la salud en el mundo – Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas”. Boletín de la Organización Mundial de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Recopilación de artículos No 6, pp. 141-142.
- Schön, D. (1998). La formación del profesional reflexivo. Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schaufeli, W. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schulte-Ruther, M., Markowitsch, H. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2008). Mirror neuron and theory of mind mechanisms involved in face- to- face interactions: A functional magnetic resonance imaging approach to empathy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(8), 1354-1372. <http://dx.doi.org/10.1162/jocn.2007.19.8.1354>
- Segal, E. A. (2006). Welfare as we should know it: Social empathy and welfare reform. In K. M. Kilty, & E. A. Segal (Eds.), *The promise of welfare reform: Rhetoric or reality?* (pp. 265–274). Binghamton, NY: Haworth.
- Segal, E. A. (2007). Social empathy: A tool to address the contradiction of working but still poor. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Sciences*, 88, 333-337.
- Segarra, L., Muñoz, M., & Segarra, J. (2018). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 173–183. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- Shaver, P. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4, 133-161
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 33(3), 195-212.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303(5661), 1157–1162. doi: 10.1126/science.1093535
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO.



- Stanley, S., & Bhuvaneswari, G. M. (2016). Reflective ability, empathy, and emotional intelligence in undergraduate social work students: a cross-sectional study from India. *Social Work Education*, 35(5), 560. DOI:10.1080/02615479.2016.1172563
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional*. México: Oxford
- Shen, X. (2012). The Effect of Temperament on Emotion Regulation among Chinese Adolescents: the Role of Teacher Emotional Empathy. *International Education Studies*, 5(3), 113-125. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p113>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Sun, B., Luo, Z., & Zhang, W. (2018). Age-related differences in affective and cognitive empathy: Self-report and performance-based evidence. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 25(5), 655–672. <https://doi.org/10.1080/13825585.2017.1360835>
- Sze, J. A., Gyurak, A., & Goodkind, M. S. (2012). Greater emotional empathy and prosocial behavior in late life. *Emotion*, 12(6), 1129. <https://doi.org/10.1037/a0025011>
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Tapia, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/132961>
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 7(2), 159–173. https://revistainclusiva.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_2_011
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary educational psychology*, 32(1), 48-82.
- Tikkanen L, Anttila H, Pyhältö K, Soini T y Pietarinen J (2022) El papel de la empatía entre compañeros en estudiantes de secundaria superior' estudio compromiso y agotamiento. *Frente. Psicol.* 13:978546. doi: 10.3389/fpsyg.2022.978546
- Tilburg, M. A., Unterberg, M., & Vingerhoets, A. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87. <http://dx.doi.org/10.1348/026151002166334>
- Thielmann, I., Spadaro, G., & Balliet, D. (2020). Personality and prosocial behavior: A theoretical framework and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(1), 30-90. <https://doi.org/10.1037/bul0000217>
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>



- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, T. M., S. E. McIntyre, S. E., & D. J. Francis, D. J. (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*, 1 (pp. 237–259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-31953053-6_2
- Trianes, M. V. (2003). Estrés en la infancia, su prevención y tratamiento. Narcea.
- Trujillo-González, A., Martínez, L., & Fernández, R. (2020). Competencias socioemocionales en la formación inicial docente: un estudio en contextos educativos urbanos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 10(1), 95-112.
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Vaillant, G. (2009) *la ventaja evolutiva del amor*. Un estudio científico de las emociones positivas. Barcelona: Rigden.
- UNESCO. (2021). *Reimaginado juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(1), 27-41.
- Valdés, N. (2002). Consideraciones acerca de los estilos de apego y su repercusión en la práctica clínica. *Revista Terapia Psicológica*, 20, 139-149.
- Valero, C. E., & Martínez, A. C. M. (2022). Influencia de la empatía del docente en la construcción de ciudadanía. *En Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz* (pp. 179-198). Universidad Santiago de Cali.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Van Noorden, T., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying involvement and empathy: Child and target characteristics. *Social Development*, 26(2), 248-262
- Vaquier, L. M. V., Pérez, V. M.-O., & González, M. L. G. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação E Pesquisa*, 46, e219377. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>
- Vázquez-Vásquez, LG y Velásquez-Medina, H (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 338-356
- Vergara Flores, I., & Figueroa Céspedes, I. (2024). *Cultivando la empatía en el aula de segundo básico: Una propuesta interaccional-cooperativa*. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6470>
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385. <http://dx.doi.org/10.1348/026151003322277757>.
- Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 293-320.
- Vega, C. Z., Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E. Ortega, J. y López V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del inventario de estrés infantil. *Revista Electrónica de psicología Iztacala*, 10 (3), 62-72 <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/18989/18015>

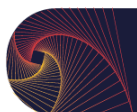




- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P., & Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 22-37. <https://doi.org/10.1353/jef.0.0028>
- Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Crítica.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2012). Didáctica general: *El currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Ze, O., Thoma, P., & Suchan, B. (2014). Cognitive and affective empathy in younger and older individuals. *Aging & Mental Health*, 18(8), 929–935. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.899973>
- Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies *Teaching and Teacher Education*, 92, 103024. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024>
- Zuluaga, O. L. (1995). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía* (12 y 13), 263 -278.
- Zuluaga, O. L. (1996). De la educación estamental a la educación como servicio público. *Revista educación y pedagogía*, (14, 15), 435-448.
- Zuluaga, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 - 1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), pp. 41-49.

Anexo A

Test de Empatía Cognitiva y Afectiva TECA					
Nombres y Apellidos: _____					
Sexo: (M) (F)		Edad: _____		Fecha: _____	
Profesión: _____			Tiempo de Experiencia: _____		
Las siguientes frases se refieren a sus sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones. Indique cómo le describe cada situación eligiendo la puntuación de 1 a 5 como se indica a la derecha. Cuando haya elegido su respuesta rodee con un círculo el número correspondiente. Lea cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente con lo que más se identifique, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. No deje ninguna frase sin contestar.				1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. Neutro 4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	
1. Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	1	2	3	4	5
2. Me siento bien si los demás se divierten.	1	2	3	4	5
3. No me pongo triste solo porque un amigo lo esté.	1	2	3	4	5
4. Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	1	2	3	4	5
5. Me afectan demasiado los programas de sucesos.	1	2	3	4	5
6. Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	1	2	3	4	5
7. Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla.	1	2	3	4	5
8. Me afecta poco escuchar descripciones sobre personas desconocidas.	1	2	3	4	5
9. Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.	1	2	3	4	5
10. Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido.	1	2	3	4	5
11. Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos	1	2	3	4	5
12. Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros.	1	2	3	4	5
13. Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor.	1	2	3	4	5
14. No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal.	1	2	3	4	5
15. Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán.	1	2	3	4	5



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS ADISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

16. Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.	1	2	3	4	5
17. Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
18. A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos.	1	2	3	4	5
19. Me siento feliz solo con ver felices a otras personas.	1	2	3	4	5
20. Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme como me sentiría si estuviera en su piel.	1	2	3	4	5
21. No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.	1	2	3	4	5
22. Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa.	1	2	3	4	5
23. No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas.	1	2	3	4	5
24. Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí.	1	2	3	4	5
25. Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	1	2	3	4	5
26. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.	1	2	3	4	5
27. Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.	1	2	3	4	5
28. No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos.	1	2	3	4	5
29. intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
30. Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	1	2	3	4	5
31. Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.	1	2	3	4	5
32. Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
33. Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

Anexo B**Protocolo de Entrevista Semi-estructurada****Manifestaciones Empáticas en la Práctica Pedagógica de los Docentes en Formación,
Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación**

Objetivo: conocer el impacto de la empatía en la práctica pedagógica y el ambiente de aprendizaje, en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

1. ¿Qué estados emocionales son más recurrentes en sus estudiantes? ¿Cómo los identifica?
2. Cuando realiza la planeación de clase ¿Cómo tiene en cuenta esos estados emocionales de sus estudiantes?
3. ¿Cómo actúa ante las situaciones emocionales de sus estudiantes?
4. ¿Qué estrategias utiliza dentro y fuera del aula para lograr una comunicación asertiva con sus estudiantes?
5. ¿De qué manera tiene en cuenta los intereses de los estudiantes para el desarrollo de los objetivos educativos?
6. Durante el desarrollo de las clases, ¿Cómo logra identificar cuando alguno de sus estudiantes intenta disimular sus emociones?
7. ¿Qué expresiones verbales y no verbales considera son clave para percibir cómo se sienten sus estudiantes?
8. ¿Qué actitud usted asume cuando un estudiante o el grupo presentan dificultades en el desarrollo de la clase?
9. ¿Qué acciones realiza cuando uno de sus estudiantes está atravesando por una situación difícil que le afecta emocionalmente?
10. ¿De qué manera le afecta escuchar sobre acontecimientos tristes o desafortunados, que les ocurren a sus estudiantes y cómo lo manifiesta?
11. ¿Cómo maneja sus emociones negativas frente a situaciones que se pueden presentar en el día a día de la labor docente? ¿En qué momento del ciclo escolar se le dificulta más?
12. ¿Cómo es su proceso de gestión emocional frente aspectos como la indisciplina de los estudiantes, al inicio y final de año?

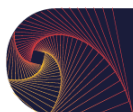
13. ¿Qué elementos tiene en cuenta para establecer relaciones interpersonales armoniosas con sus estudiantes?
14. ¿Qué tanta importancia le da a los logros de sus estudiantes? ¿Cómo los vive?
15. ¿Qué estrategias utiliza para captar la atención de sus estudiantes en el desarrollo de sus clases?
16. ¿Qué aspectos de su práctica pedagógica usted considera que motiva a sus estudiantes? Cuéntenos una experiencia
17. ¿Ha tenido formación emocional?

Anexo C



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Formato de Consentimiento Informado	
País	República de Colombia
Ciudad	Bogotá D.C.
Entidad	Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia
Facultad	Facultad de Educación
Programa Académico	Maestría en Educación
Autor	Rol
Ginna Paola Marin Contreras	Investigador
Título del Proyecto	Manifestaciones Empáticas Presentes en las Experiencias de los Docentes en Formación y su Influencia en su Práctica Pedagógica de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás Sede Principal Bogotá Modalidad a Distancia Periodo Académico 2024- 2025
Objetivo general:	Conocer el impacto de la empatía en la práctica pedagógica y el ambiente de aprendizaje, en las experiencias de los docentes en formación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás sede principal Bogotá modalidad a distancia periodo académico 2024-2025.
Procedimiento de recolección de datos	En un primer momento, desde una perspectiva cualitativa, obtener información verídica a partir de las actitudes, prejuicios, opiniones, significados y comportamientos de las personas objeto de estudio, implementando una Entrevista semi-estructurada (<i>Manifestaciones Empáticas en la Práctica Pedagógica de los Docentes en Formación, Universidad Santo Tomas, Maestría en Educación</i>), la cual parte de una serie de preguntas planeadas, pero que posee un alto grado de flexibilidad que permite integrar nuevas preguntas a los entrevistados, lo que privilegia la adaptación de los participantes y la motivación en





	la interacción para “aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Flick, 2007, p. 45). En un segundo momento, desde el uso de la perspectiva cuantitativa, la cual se considera más apropiada para determinar la veracidad o contrastes que se presentan en la relación entre las hipótesis planteadas con respecto al constructo teórico abordado (Flick, 2009; Gill & Johnson, 2010). Para ello, se realiza el análisis de las distintas categorías (Empatía) y subcategorías (<i>Empatía Cognitiva</i> y <i>Empatía Afectiva</i>) implementando el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, TECA (López-Pérez <i>et al.</i>, 2008). Para conocer los niveles de empatía de los participantes.
Beneficios	Es importante aclarar que los participantes no recibirán ningún beneficio de orden económico por su participación. Este ejercicio es un esfuerzo académico de reflexión cuyos beneficios son los aportes teóricos, conceptuales y prácticos que la presente investigación puede aportar a la reflexión académica educativa y a las políticas públicas que la rodean.
Políticas de privacidad y confidencialidad y retiro de la investigación	Toda esta información será empleada para realizar el análisis de los datos recogidos Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en reuniones educativas, académicas y sociales. Usted puede retirarse de esta investigación en el momento que lo considere oportuno, sin embargo los datos recogidos hasta el momento seguirán siendo parte del estudio académico. Usted autoriza que su experiencia docente se haga presente en el relato y las ponencias académicas, al reconocer su participación dentro del proceso formativo de la experiencia. De igual manera que se realice un registro fílmico de su voz, rostro y experiencia pedagógica, el cual solo se usara para la recolección de datos e interpretación por parte del investigador, cuidando de no ser expuesta su privacidad e identidad.
Consentimiento	

Si usted firma este documento se le dará una copia con la respectiva firma de la investigadora de la Universidad. Con este consentimiento usted acepta participar en esta investigación, suministrándonos la información necesaria para consolidar los datos de análisis, por medio de la entrevista virtual y el test TECA. De igual manera acepta ser consiente de no recibir ningún beneficio o pago de índole económico por su participación. Por su parte este documento garantiza el trato científico, académico y codificación de los datos por usted suministrados.

Nombres y Apellidos del participante: _____

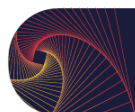
C.C N°: _____ expedida en: _____

Firma: _____

Nombre del investigador: Ginna Paola Marín Contreras

C.C N°: 1049620582 expedida en: Tunja

Firma: _____



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS ADISTANCIA



Anexo D

Instrumento de Validación

PREGUNTAS		VALIDEZ		CONFIABILIDAD		JUSTIFICACIÓN (Si NO es validada la pregunta, dé una justificación para mejorarla)	
		PERTINENCIA (Coherencia con los objetivos)	ADECUACIÓN (Público al que va dirigido)	TOTAL Validación por pregunta (¿Mide el concepto que se quiere evaluar?)	ESTABILIDAD (su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales)		TOTAL
1	PREGUNTA 1	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
2	PREGUNTA 2	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
3	PREGUNTA 3	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
4	PREGUNTA 4	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
5	PREGUNTA 5	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
6	PREGUNTA 6	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
7	PREGUNTA 7	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
8	PREGUNTA 8	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
9	PREGUNTA 9	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
10	PREGUNTA 10	5,0	5,0	SI	5,0	SI	
TOTAL		5,0	5,0	5,00			
		5,00					
VALIDACIÓN GLOBAL DE INSTRUMENTO		PERTINENTE	ADECUADO	ESTABLE			
INSTRUMENTO VALIDADO							