

**Profe, ¿y tú cómo estás? Narrativas de docentes de primera infancia que
inspiran una bitácora para el bienestar emocional**



Autoras

Paula Andrea Sarmiento Tunjano

Franci Carolina Rodríguez Vergara

Geraldine Vaca Díaz

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Bogotá D.C

Noviembre – 2025



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Profe, ¿y tú cómo estás? Narrativas de docentes de primera infancia que inspiran una bitácora para el bienestar emocional¹

Autoras

Paula Andrea Sarmiento Tunjano²

Franci Carolina Rodríguez Vergara³

Geraldine Vaca Díaz⁴

Directora

Mag. Diana Carolina Montoya Mogollón⁵

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Bogotá D.C

Noviembre – 2025

¹ Investigación de realidad problemática, con enfoque cualitativo y metodología narrativa.

² Maestrante en Infancias Universidad Santo Tomás. Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002270066

Correo electrónico: paula.sarmiento@usantotomas.edu.co

³ Maestrante en Infancias Universidad Santo Tomás. Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002270031

Correo electrónico: francirodriguez@usantotomas.edu.co

⁴ Maestrante en Infancias Universidad Santo Tomás. Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002281181

Correo electrónico: geraldinevaca@usantotomas.edu.co

⁵ Directora y co-investigadora del proyecto. Docente Universidad Santo Tomás. Licenciada en Educación Infantil. Especialista en

Pedagogía de la Lúdica. Magister en Educación. Correo electrónico: dianamontoya@usta.edu.co

Resumen

La presente investigación tiene como propósito comprender las narrativas que construyen los docentes de primera infancia de Bogotá, Colombia en torno a las competencias socioemocionales dentro de su práctica pedagógica, con el propósito de visibilizar y empoderar sus voces como base para la elaboración de una bitácora de orientaciones que promueva su bienestar emocional. El proyecto se fundamenta en las cifras reportadas por el Ministerio de Salud, el MEN y la OMS, las cuales evidencian un panorama preocupante respecto a la salud mental docente, marcado por la presencia de trastornos como depresión, ansiedad, altos niveles de estrés laboral y agotamiento emocional o burnout.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño narrativo. El análisis de la información se desarrolló desde una perspectiva temática-narrativa, apoyada en una matriz de coocurrencia que permitió comprender las vivencias, emociones, sentires y retos cotidianos de los docentes. De allí nace una bitácora ilustrada con 15 actividades basada en el modelo pentagonal de Bisquerra & Pérez (2007), que acompañada de una serie de ejercicios prácticos como escritos, dibujos y fotografías, invita a los maestros a reflexionar, reconectar y cuidar sus emociones dentro y fuera del aula, así como atesorar las memorias que dan sentido a la profesión como aspectos fundamentales para el fortalecimiento del bienestar.

Palabras clave: Narrativas docentes, competencias socioemocionales, bienestar.

Abstract

The purpose of this research is to understand the narratives constructed by early childhood teachers in Bogotá, Colombia regarding socioemotional competencies within their pedagogical practice, with the aim of making their voices visible and empowering them as the basis for developing a guidance logbook that promotes their emotional well-being. The project is grounded in data reported by the Ministry of Health, the Ministry of National Education (MEN), and the OMS, which reveal a concerning panorama of teachers' mental health, marked by the presence of disorders such as depression, anxiety, high levels of occupational stress, and emotional exhaustion or burnout.

Methodologically, a qualitative approach with a narrative design was adopted. The analysis of the information was carried out from a thematic–narrative perspective, supported by a co-occurrence array that enabled the interpretation of teachers' experiences, emotions, feelings, and everyday challenges. From this process emerged an illustrated logbook containing 15 activities based on the pentagonal model of Bisquerra & Pérez (2007). Accompanied by a series of practical exercises, such as writing, drawing, and photography, the logbook invites teachers to reflect, reconnect, and care for their emotions inside and outside the classroom, as well as to treasure the memories that give meaning to the profession, as fundamental aspects for strengthening well-being.

Keywords: Teacher narratives, socioemotional competencies, well-being.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1 – Descripción General del Proyecto	9
1.1. Problema de Investigación.....	9
1.2 Objetivos	11
1.2.2 Objetivo General	11
1.2.2.1 Objetivos Específicos.....	11
1.3 Justificación	11
Capítulo 2 – Marco de Referencia.....	13
2.1 Antecedentes.....	13
2.1.1 Antecedentes internacionales	13
2.1.2 Antecedentes regionales.....	16
2.1.3 Antecedentes nacionales	18
2.1.4 Antecedentes locales	19
2.2 Marco teórico- conceptual	20
2.2.1 Competencias socioemocionales.....	21
2.2.2 Emoción vs sentimiento	24
2.2.3 Rol del docente en el desarrollo socioemocional	26
2.2.4 Docente como mediador.....	27
2.2.5 Bienestar docente	28
2.2.6 Influencia de las competencias socioemocionales en la práctica pedagógica.....	29
2.3 Marco legal y/o normativo.....	30
Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación.....	33
3.1 Tipo de estudio	33
3.2 Población	34
3.2.1 Muestra.....	34
3.3 Procedimientos	35



3.4 Técnicas para la recolección de las narrativas	39
3.4.1 Encuesta sociodemográfica:	40
3.4.2 Entrevista en profundidad:	41
3.4.3 Grupo Focal:.....	42
3.5 Técnicas para el análisis de datos	46
Bienestar emocional docente	50
Sobrecarga emocional y laboral	50
3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica	51
Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados	52
4.1 Análisis descriptivo e interpretativo	52
4.1.1 Narrativas docentes sobre lo socioemocional	53
4.1.2 Bienestar emocional docente como condición indispensable para enseñar	56
4.1.3 Una bitácora hecha por y para los docentes	59
4.2 Síntesis de Limitaciones e Innovación del estudio en contexto.....	61
4.3 Implicaciones, sugerencias y/o Recomendaciones	62
Capítulo 5 – Conclusiones	62
Referencias Bibliográficas	65
Anexos	72
Anexo A. Consentimiento informado para docentes	72
Anexo B. Encuesta Sociodemográfica.....	72
Anexo C. Formato Entrevista semiestructurada a docentes de primera infancia.....	72
Anexo D. Formato Grupo Focal 1	72
Anexo E. Formato Grupo Focal 2	72
Anexo F. Resultados Encuesta Sociodemográfica.....	72
Anexo G. Grabación y Transcripción de Entrevistas.....	72
Anexo H. Grabación y Transcripción Grupos Focales 1 y 2	72
Anexo I. Narrativas Docentes Escritas y Dibujas Grupos Focales 1 y 2	72
Anexo J. Matriz de coocurrencia.....	72
Anexo K. Bitácora de orientaciones: Profe, ¿y tú cómo estás? 15 Actividades para fortalecer tu bienestar a través del desarrollo de competencias socioemocionales.....	72

Introducción

La salud mental es sinónimo de bienestar, y particularmente en el contexto Colombiano este tema ha generado preocupación debido a las cifras alarmantes que indican que más de la mitad de la población ha enfrentado problemas emocionales y psicológicos a lo largo de su vida (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023). Situación que no es ajena para el sector educativo, pues cerca del 70% de los docentes, población objeto de estudio de este proyecto, han experimentado trastornos como depresión, ansiedad, estrés laboral extremo y agotamiento emocional o burnout (Villareal, 2023), lo que evidencia la urgencia de implementar medidas que hagan frente a esta problemática, que según la OMS (2022) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2019), debe ser una prioridad de los gobiernos para mejorar la calidad educativa de la región y el bienestar general de la población, pues todo empieza en las aulas.

Es a raíz de esto, o como consecuencia de ello, que las competencias socioemocionales se consolidan como pilares esenciales para dar respuesta a esta necesidad, entendiendo que son una combinación de saberes, habilidades y actitudes que permiten identificar, comunicar y gestionar de forma adecuada las emociones (Bisquerra & Pérez, 2007), lo que en últimas termina favoreciendo al bienestar y al desarrollo integral de la persona. En el campo educativo, este enfoque se viene integrando de manera activa desde inicios del siglo XXI en programas que van dirigidos al desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes, sin embargo, desde la pandemia ha cobrado mucho más fuerza, y se han focalizado acciones directas en el docente, bajo la premisa de que son ellos quienes primeramente deben buscar estrategias para reconocer, transitar y gestionar sus emociones.

Teniendo en cuenta este panorama, la presente investigación tiene como propósito comprender las narrativas que construyen los docentes de primera infancia de la ciudad de Bogotá en torno a las competencias socioemocionales dentro de su práctica pedagógica. Esto resulta relevante porque son ellos quienes constituyen el primer eslabón del proceso educativo, y a través de sus voces se busca visibilizar no solo sus acciones pedagógicas,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sino también sus vivencias, necesidades y estados emocionales, aspectos que con frecuencia quedan relegados frente al énfasis en la enseñanza y los procesos propios de los estudiantes que atienden. Con ello, este estudio pretende ofrecer una mirada de la situación actual del bienestar docente desde las voces de sus protagonistas.

Escuchar y analizar sus narrativas permite reconocer que el maestro no solo es un facilitador del aprendizaje, sino también un referente y guía en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (Buitrón y Navarrete, 2008). Avanzar hacia una educación de calidad en nuestro país, implica comenzar por cuidar y fortalecer al maestro, pues el repercute directamente en el desarrollo de los niños y niñas, ya que enseñar implica dar desde la propia interioridad.

Metodológicamente, el proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo narrativo, que permite compilar las voces de los docentes desde una perspectiva comprensiva, interpretativa y analizada, profundizando la realidad en la que están inmersos en estrecha relación con sus competencias socioemocionales. El análisis de la información se desarrolla desde una perspectiva temática-narrativa, apoyada en una matriz de coocurrencia que permite comprender las vivencias, emociones, sentires y retos cotidianos de los docentes.

Este proyecto resulta innovadora y útil, en el marco de nueva ley 2383 de 2024 por el cual se promueve la educación socioemocional, se busca dejar una guía de orientaciones para los y las docente de primera infancia que no solo atienda a los objetivos de dicha ley, sino que favorezca a su bienestar a través del desarrollo de sus propias competencias socioemocionales.

El documento se organiza en cinco capítulos que abordan, inicialmente, el marco conceptual y contextual de la investigación, seguido por el desarrollo metodológico, el análisis de los hallazgos, las conclusiones y finalmente, la bitácora de orientaciones ilustrada con 15 actividades basada en el modelo pentagonal de Bisquerra & Pérez (2007), que acompañada de una serie de ejercicios prácticos como escritos, dibujos y fotografías, invita a los maestros a reflexionar, reconectar y cuidar sus emociones dentro y fuera del aula, así como atesorar las memorias que dan sentido a la profesión como aspectos fundamentales para el fortalecimiento del bienestar.

Capítulo 1 – Descripción General del Proyecto

1.1. Problema de Investigación

La preocupación por la salud mental de los docentes no es solo una percepción, sino una realidad respaldada por datos alarmantes a nivel nacional, según el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, entre 2019 y junio de 2024, las principales causas de incapacidad por enfermedad laboral en los docentes del país fueron el estrés grave, la ansiedad y la depresión lo que evidencia un deterioro significativo en el bienestar emocional de los maestros (FOMAG, 2024). Situación que es aún más crítica en Bogotá, ciudad donde se realiza esta investigación, ya que la mayoría de las incapacidades a nivel nacional se concentran aquí, y de este porcentaje la segunda causa más frecuente también son las afecciones emocionales (El Nuevo Siglo, 2024). Y si a esto le sumamos que el 62% de los maestros están en riesgo de padecer a lo largo de su ejercicio profesional algún tipo de crisis emocional (Villareal, 2023), el panorama resulta no ser alentador.

Adicionalmente, el índice Welbin, una herramienta de autoevaluación escolar que mide el nivel de cumplimiento de las condiciones y prácticas recomendadas para el bienestar de la comunidad educativa en Colombia, arrojó para el 2024 que solo el 7% de los colegios de Bogotá acompaña efectivamente la salud mental, social y física de su comunidad educativa; también, que la principal necesidad en materia de formación docente es la salud mental, y que en general las instituciones educativas del país no cumplen con los estándares globales, lo que representa una desconexión con las realidades del sector educativo (Pontificia Universidad Javeriana & Welbin, 2024).

Estas cifras, refuerzan la importancia de poner en el centro del debate educativo el bienestar de los docentes, pues son ellos quienes deben cuidar y acompañar emocionalmente a niños, niñas y adolescentes, así como orientar a las familias para que apoyen estos procesos en casa, y difícilmente pueden lograrlo si no cuentan con condiciones adecuadas para cuidar de sí mismos, o no tienen las herramientas suficientes para aprender primero lo que se supone deben enseñar; y es que no se pretende que el maestro sea ejemplo perfecto de gestión y regulación emocional, sino que sea consciente de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sus propias emociones, las reconozca, las trabaje y pueda asumir su rol desde una posición reflexiva y en constante construcción.

Y aunque trastornos como la ansiedad, el estrés, la depresión y el agotamiento emocional pueden presentarse en cualquier persona, sin distinción de edad, género, condición social, labor o profesión, la población docente resulta especialmente vulnerable. Su labor exige una vinculación emocional más profunda que, junto con los desafíos propios de la profesión como la sobrepoblación en las aulas, la falta de recursos y la escasa participación de algunas familias en los procesos escolares, configuran un escenario propicio para el desgaste y la sobrecarga (Villareal, 2023).

Además, es importante entender que, los maestros poseen una identidad más allá de la escuela, asumen múltiples roles y responsabilidades que hacen parte de su vida personal y social. El contexto político, económico, cultural y familiar incide directamente en sus estados de ánimo y en la manera como experimentan y gestionan sus emociones, del mismo modo que ocurre con cualquier ser humano (Goleman, 1995). Por lo que resulta imposible separar lo personal de lo laboral y reconocer esta realidad invita a pensar en la necesidad de un bienestar integral y de estrategias que fortalezcan no solo su quehacer pedagógico, sino también su cotidianidad.

En este sentido, el desarrollo de competencias socioemocionales se configura como la vía principal para promover dicho bienestar, estas habilidades, según Bisquerra & Pérez (2007), favorecen la autoconciencia emocional, mejoran la tolerancia a la frustración y el control de los impulsos, fortalecen las relaciones interpersonales y facilitan la resolución constructiva de conflictos. Aspectos que no solo resultan indispensables para la salud mental de maestros, sino que también influyen en un mejor desempeño pedagógico, lo que se traduce en procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos y de mayor calidad.

Sin embargo, las orientaciones, estrategias y políticas en este ámbito se han centrado principalmente en los estudiantes, concibiendo al maestro como mediador del proceso, y si bien esto representa un avance significativo, aún son limitadas las herramientas dirigidas específicamente a fortalecer el propio desarrollo socioemocional del maestro.



A partir de esto surge la pregunta ¿Qué narrativas construyen los docentes de primera infancia sobre las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica, y cómo pueden sus voces orientar procesos de bienestar emocional docente? Esto como una forma de reconocer y visibilizar la experiencia emocional de los docentes, que permita no solo comprender sus vivencias, sino también construir propuestas pedagógicas que partan de sus realidades, necesidades y saberes.

1.2 Objetivos

1.2.2 Objetivo General

Comprender las narrativas que construyen los docentes de primera infancia sobre las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica, con el propósito de visibilizar y empoderar sus voces como base para la elaboración de una bitácora de orientaciones que promueva el bienestar emocional docente.

1.2.2.1 Objetivos Específicos

- Recopilar las voces y experiencias narradas por docentes de primera infancia en torno a sus competencias socioemocionales y su bienestar emocional.
- Analizar el significado que los docentes atribuyen a las competencias socioemocionales y su influencia en su práctica pedagógica.
- Diseñar una bitácora de orientaciones para el fortalecimiento del bienestar emocional docente a partir de las narrativas y experiencias recogidas.

1.3 Justificación

El presente proyecto se justifica en función de tres elementos: la relevancia del problema identificado, la innovación que aporta al campo educativo y su potencial de impacto práctico y teórico.

En primer lugar, se reconoce que existe una realidad problemática que afecta al cuerpo docente de primera infancia de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá D.C., relacionada con el deterioro de la salud mental y el aumento de situaciones de estrés, agotamiento emocional y desmotivación profesional, ante lo cual las competencias socioemocionales representan una solución a esta situación. Sin embargo, en el ámbito



educativo se ha priorizado el fortalecimiento de dichas competencias en los estudiantes dejando de lado su desarrollo en los propios docentes, a pesar de que estas inciden de manera significativa en el bienestar integral y en la calidad de los procesos pedagógicos.

En segundo lugar, la investigación ofrece una perspectiva innovadora al explorar cómo los docentes de primera infancia construyen sentidos y significados en torno a sus competencias socioemocionales a partir de sus propias narrativas. Este enfoque reconoce la importancia de dar voz a los maestros, pues son ellos quienes viven de primera mano las realidades, desafíos y emociones de enseñar en el siglo XXI. Al otorgarles un espacio para narrar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, se visibilizan esas realidades, las cuales, contribuyen a repensar el bienestar docente y las dinámicas educativas en general.

Teniendo en cuenta esto, el impacto potencial de este proyecto es amplio. En el ámbito práctico, se propone una bitácora de orientaciones elaborada a partir de esas narrativas individuales y colectivas de los docentes, que permita promover su bienestar emocional a partir del desarrollo de CSE (para efectos prácticos en ocasiones se utilizara la abreviatura CSE para hacer referencia a las competencias socioemocionales). Estas orientaciones buscan trascender a lo laboral y a lo pedagógico, reconociendo que el bienestar se construye en lo personal, lo familiar y lo social. De esta manera, la bitácora se convierte en una herramienta para la vida misma, que se espera impacte positivamente en las infancias acompañadas por los maestros que decidan implementarla.

En el ámbito teórico, se aspira a generar conocimientos nuevos que surgen directamente de las voces de los maestros, lo cual puede influir en políticas públicas nacionales e internacionales, que no solo tengan en cuenta el sentir del docente, sino que pongan como prioridad el bienestar emocional como factor determinante en la calidad educativa.

Asimismo, el proyecto busca aportar a la línea de investigación "Formación Docente" del programa de la maestría en infancias de la universidad Santo Tomás, al brindar una herramienta que se puede usar en otros contextos educativos y que sirve de base para seguir mostrando la importancia de la educación socioemocional.

Todo lo anterior, resulta pertinente para el momento social que vivimos, pues se enmarca con la nueva ley 2383 de 2024, por la cual se promueve, de carácter obligatorio, la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en todos los niveles



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

educativos. La investigación contribuirá de manera significativa al cumplimiento de los objetivos de dicha ley brindando a los docentes herramientas efectivas para apoyar su rol de mediador en el desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia, bajo la premisa de que no se puede brindar aquello que no posee, por lo que su enfoque será desarrollar también esas competencias en los maestros.

Capítulo 2 – Marco de Referencia

2.1 Antecedentes

Aunque la preocupación por la educación socioemocional y el bienestar docente en el ámbito educativo parecen ser recientes, ambos ocupan el campo investigativo desde hace varias décadas. Conocer los avances, aciertos, vacíos y retos que nos deja la literatura sobre estos temas, permite establecer un punto de partida más claro para esta investigación y brinda una comprensión amplia del contexto en el que se desarrolla, lo que justifica los resultados esperados y el carácter innovador del estudio.

A continuación, se describen las investigaciones más relevantes encontradas en las diferentes bases de datos académicas y que contribuyen al desarrollo de este proyecto, centrándonos en aquellas de carácter, educativo, pedagógico, psicológico y sociológico.

2.1.1 Antecedentes internacionales

La mayoría de las investigaciones halladas a nivel internacional se sitúan en España y Estados Unidos, debido al impulso que han tenido en esos países las políticas educativas centradas en la formación emocional como un componente clave de la calidad educativa. A través de la implementación de programas como CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) o RULER (Recognize, Understand, Label, Express and Regulate emotions) recientemente se han convertido en pioneros en este aspecto.

Inicialmente García, Fernández, Rodríguez y Tornero (2013), con un enfoque cualitativo de tipo interpretativo-crítico, analizaron la relación de la inteligencia emocional con el clima del aula, los resultados académicos, la salud mental y el rendimiento laboral. Para ello, realizaron una revisión de diferentes estudios en el que destacó el modelo de aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009), una propuesta que expone las habilidades que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

debe tener un profesor para ser emocional y socialmente competente. También, estudia los factores externos e internos que afectan el bienestar y el desempeño de los docentes como el estrés, el entorno socioeconómico y las demandas laborales, concluyendo así que, las emociones son parte esencial de la práctica pedagógica y no pueden considerarse un elemento secundario o complementario, los docentes que de manera consiente desarrollan su parte emocional tendrán mayor éxito personal y profesional y que los entes gubernamentales deben mejorar urgentemente las condiciones laborales de los maestros. Esta investigación, además de ampliar el panorama teórico dando a conocer referentes clave que no se tenían presentes, ayuda a justificar la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes para mejorar su desempeño profesional y el bienestar psicológico, reconociendo que existen otros factores, además del laboral, que influyen de manera significativa en lo emocional.

Abanades (2020), en su investigación de tipo descriptiva cuantitativa expone la necesidad de dotar desde la etapa universitaria a los futuros docentes de competencias emocionales y comunicativas que hagan frente al desgaste emocional, el estrés y la baja motivación que supone la labor pedagógica. El objetivo fue determinar la importancia que los estudiantes de educación y sus docentes le dan a sus habilidades y a la de otros maestros, y determinar cuáles son más valoradas para ser “un buen docente”. Mediante encuestas el estudio concluyo que, más del 56% de los participantes dan mayor importancia a aspectos de ámbito personal como la empatía y la escucha activa, que, al ámbito formativo como la organización o la experiencia, aclarando que el ejercicio docente requiere de un equilibrio entre ambos. También, se determina que el 52% considera que la inteligencia emocional es la habilidad principal para ser buen docente. De aquí radica el aporte principal de este estudio al visibilizar la importancia de incluir el desarrollo de habilidades que hacen parte del aspecto socioemocional en los programas de formación docente inicial y continua para poder ejercer la docencia con éxito.

Martínez, Calderón y Sánchez (2022), estudiaron las características y eficacia de 20 programas de formación emocional a nivel mundial dirigidos a docentes de educación infantil y primaria que se llevaron a cabo entre el 2010 y el 2021. Mediante una revisión sistemática, encontraron que la mayoría de los programas utilizan solo o de manera integrada el modelo de Mayer y Salovey (1997), el IE mixto de Bar-On (2000) y el modelo



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), y como técnicas de implementación predominan, los talleres y seminarios de capacitación, los ejercicios de relajación y autocontrol y las sesiones de acompañamiento grupal. Sin embargo, a la hora de determinar la efectividad de los mismos los resultados no fueron concluyentes, pues si bien en términos generales todos dicen haber aportado positivamente a la comprensión y gestión emocional y a la reducción del agotamiento y el estrés de los docentes participantes, la falta de rigurosidad investigativa en el análisis de datos no permite corroborar los resultados. Esto resulta especialmente importante para el proyecto primero, porque invita a realizar un ejercicio investigativo más minucioso y sistemático, especialmente en lo que respecta a la evaluación de impacto de las intervenciones socioemocionales y segundo, brinda una base valiosa para diversificar las estrategias que se utilizaran en la guía de orientaciones que se pretende dejar.

Por otro lado, Kostiv y Rodríguez (2022), presentan un estudio cuantitativo que explora el Compromiso Emocional Docente (CED) como un constructo psicoeducativo que describe el vínculo emocional del maestro con sus estudiantes. El objetivo fue analizar si las dimensiones del CED, proactividad amorosa, compasión docente, compromiso instruccional y afectividad comunicativa, las cuales son planteadas por ellos mismos, se presentan de manera diferente dependiendo del sexo, la edad, los años de experiencia, la etapa educativa y la formación en educación emocional. Los resultados claves obtenidos fueron que, las mujeres tienen puntuaciones más altas en todas las dimensiones, los docentes de educación infantil se involucran emocionalmente hasta un 50% más que los de primaria y secundaria, lo que implica un desgaste mayor, y quienes tenían algún tipo de formación en educación emocional lograron mejores resultados, mientras que la edad y la experiencia no resultaron ser tan determinantes. Estos hallazgos ratifican que los docentes de primera infancia, población en la que se enfoca el proyecto, al vincularse emocionalmente con mayor intensidad, requieren un acompañamiento y formación emocional más sólida, pues aunque esto supone múltiples beneficios para toda la comunidad educativa puede resultar en una sobrecarga para el maestro si no se gestiona adecuadamente.

Lucas et al. (2022), realizaron un estudio de tipo cuantitativo en el que investigaron la conexión entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y el síndrome de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

burnout en dos grupos de docentes, aquellos que ya están ejerciendo la profesión y los que se encuentran en período de formación. El objetivo principal fue analizar cómo estos factores se relacionan y si pueden predecir el bienestar docente, para ello se aplicaron las Escalas de Bienestar Psicológico, la Escala de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales (TMMS-24) y el Inventario Español de Burnout (SBI), las cuales arrojaron que, aunque la inteligencia emocional es relevante, son los factores vinculados al bienestar psicológico los que desempeñan un papel determinante en la adaptación de los docentes ante el desgaste profesional. Esto resulta importante para la investigación porque justifica la importancia de trabajar primero en cómo se siente el docente y garantizar su bienestar emocional aun sabiendo que esto implica factores individuales, sociales y estructurales.

2.1.2 Antecedentes regionales

Dentro del rastreo a nivel latinoamericano, las investigaciones encontradas mayoritariamente provienen de México. Como por ejemplo Ruiz (2016), quien realiza una aproximación teórica y reflexiva sobre la importancia de la salud emocional del profesor para prevenir el estrés laboral. El investigador plantea que tras más de una década de investigación en el campo, los problemas referentes al bienestar emocional del docente son los mismos o incluso se han incrementado, para el caso particular de su país, dando a entender que, no se le ha prestado la atención necesaria a este aspecto dentro del sistema educativo, además que, los programas de intervención son pocos y no se le ha dado el enfoque correcto. Teniendo en cuenta esto, el autor sugiere que el enfoque debería centrarse en una comprensión integral del bienestar docente, abordándolo como un eje estructural del sistema educativo, proponiendo superar las acciones asistenciales, y avanzar hacia estrategias preventivas y formativas.

Cortés y Ruiz (2021), en su estudio sobre el bienestar emocional del docente de educación inicial, destacan que los maestros cumplen un rol esencial en los procesos educativos, sin embargo, su labor ha sido progresivamente desvalorizada, especialmente por factores económicos. Señalan que el foco institucional suele centrarse en el bienestar de los estudiantes y sus familias, mientras que el docente queda relegado a cumplir con exigencias de calidad y resultados académicos, descuidando su propio bienestar, lo cual repercute negativamente en su salud mental y en su práctica pedagógica. El propósito de su investigación fue generar pautas para fortalecer el bienestar emocional docente desde la



psicología positiva, ayudándolos a reconectar con la motivación y la vocación por su profesión como herramienta protectora.

Continuando con los hallazgos se encuentra el artículo titulado, *la formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos*, en el cual Berra, Brito, Castillo y Vargas (2022), abordan la importancia de que los maestros reciban una formación centrada en la socioemocional desde que inician sus estudios profesionales y durante su ejercicio docente. Este artículo destaca la importancia de las habilidades socioemocionales para mejorar la gestión en aulas y el rendimiento de los estudiantes, por lo que es necesario que los docentes reciban una capacitación continua en este aspecto.

También, Trelles (2024), reafirma la necesidad de incorporar en los currículos de educación superior estas habilidades, dado cualquier profesional, pero en particular los docentes, deben estar preparados para afrontar los desafíos del siglo XXI, especialmente en un contexto educativo caracterizado por transformaciones constantes en lo social, cultural y tecnológico. Ambos planteamientos resultan relevantes para la investigación, pues refuerzan la idea de que el bienestar y el desarrollo socioemocional de los maestros no debe abordarse únicamente durante la práctica pedagógica, sino que debe estar presente a lo largo de toda vida.

Por otro lado, Romero (2024), presenta un artículo investigativo sobre el trabajo emocional docente desde la dimensión del cuidado. A través de la observación participante, entrevistas y grupos focales, la autora analiza el esfuerzo emocional implicado en la práctica pedagógica de una docente de educación infantil. Sus hallazgos evidencian que especialmente en estos grados, los maestros se desgastan más emocionalmente porque centran su atención en el bienestar de los niños y las niñas, dejando en segundo plano su propio cuidado emocional. La investigación concluye que el docente de infantil asume la preocupación por sus estudiantes como una emoción propia de su profesión, lo que evidencia la carga afectiva de la labor. Sin embargo, esta emoción no debe entenderse como negativa, siempre que el docente aprenda a reconocerla y gestionarla adecuadamente, lo que resalta la necesidad de practicar el autocuidado como condición para poder cuidar de los otros.



2.1.3 Antecedentes nacionales

A nivel nacional, se encuentra a Calderón (2023) de la Universidad del Valle, quien desarrolla un análisis documental que traza la evolución del concepto de bienestar docente en Colombia desde la década de los setenta hasta la actualidad, evidenciando su transformación de un mero discurso poco abordado a un componente central dentro de las políticas y prácticas educativas. La investigación resalta la importancia del desarrollo emocional del docente más allá de lo académico y visibiliza cómo, desde la década de los noventa, factores como el clima laboral, la motivación y los aprendizajes para la vida comenzaron a reconocerse como dimensiones que inciden directamente en su bienestar. Asimismo, deja ver que las tensiones del ser docente como el estrés y el desgaste físico y emocional, no son recientes sino que siempre han estado ahí, aunque se han agravado. Este aporte resulta relevante porque permite entender que el bienestar docente no es un concepto reciente, sino una construcción histórica en permanente evolución, que hoy exige ser analizada desde otras perspectivas.

Ordoñez (2022), de la Universidad Santiago de Cali, presenta una investigación cualitativa centrada en explorar la percepción de los docentes de secundaria sobre sus propias competencias socioemocionales en la labor diaria y en la interacción con los estudiantes. El estudio, priorizó la voz de los docentes, a través de entrevistas que preguntan por sus motivaciones, frustraciones y sentires, lo cual permitió concluir que los educadores consideran que sus CSE son necesarias y fundamentales en su práctica, pero, simultáneamente, manifiestan requerir mayor preparación y formación para poder gestionar eficazmente las situaciones desafiantes que se presentan en el aula y que casi siempre trascienden a lo académico. El estudio resulta particularmente importante porque refuerza la importancia de escuchar las voces docentes, además de que al ser aplicado en docentes de secundaria permite ampliar el panorama y contrastar con la presente investigación, que se enfoca en docentes de primera infancia.

Por su parte, Gutiérrez y Buitrago (2019) en su investigación, abordan las competencias socioemocionales de los docentes como herramientas esenciales para la construcción de ambientes de paz en la escuela. El objetivo de su estudio fue analizar cómo las habilidades de los maestros inciden en la gestión del clima de aula, el manejo del conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales, tanto entre colegas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

como con los estudiantes. Entre los hallazgos principales, se reafirma que el docente es principal guía y modelo de las interacciones en la escuela, y que su propio desarrollo socioemocional es uno de los factores más determinantes para crear un clima de aula positivo y relaciones más empáticas y respetuosas.

2.1.4 Antecedentes locales

Particularmente en la ciudad de Bogotá, Espinosa (2024), de la Universidad Santo Tomás, presenta en su investigación doctoral un análisis del estado del arte y del marco normativo que sustenta el por qué las competencias socioemocionales docentes son una "tarea pendiente" en el contexto educativo colombiano. El estudio encontró que existe una brecha significativa entre los lineamientos normativos que reconocen la importancia de las CSE en los docentes y la realidad de la práctica, donde se constatan altas tasas de malestar docente, ansiedad y depresión, reflejadas en el elevado número de incapacidades laborales por salud mental en el magisterio. Esta investigación, sirvió como referente clave para el rastreo de datos sobre salud mental docente en Bogotá, permitiendo dimensionar la magnitud del problema y reforzando la necesidad de fortalecer estas competencias.

En esta misma línea, Rojas y Mateus (2020), también de la Universidad Santo Tomás, realizaron un estudio que buscó responder cómo las competencias socioemocionales aportan y condicionan las prácticas pedagógicas de los docentes de educación inicial y primaria en el Colegio Kennedy IED de Bogotá. El estudio integró la revisión teórica de autores representativos como Bisquerra (2007), con las percepciones de los docentes, quienes reflexionaron sobre su quehacer pedagógico y las emociones que atraviesan su labor cotidiana. Los resultados evidenciaron que se ha priorizado el desarrollo académico del docente sobre el desarrollo socioemocional, pese a que este incide directamente en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la interacción maestro-estudiante-familia y el bienestar laboral. Además se identificó, que los docentes no reciben una formación sistemática en educación emocional, lo cual limita su capacidad de gestionar las emociones propias y las de sus estudiantes.

Finalmente, Reyes (2023), de la Universidad Externado de Colombia, en su tesis de maestría de enfoque cualitativo-narrativo, presenta una investigación de alta afinidad metodológica con el presente proyecto. Su objetivo fue analizar las narrativas de docentes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
— SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ —

de primaria sobre la incidencia de sus competencias emocionales en las prácticas educativas, buscando identificar las áreas que requieren fortalecimiento institucional. Los hallazgos principales, extraídos de las voces de las maestras, revelan que estas reconocen la influencia directa de su emocionalidad en la creación del clima de aula y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y que las competencias que presentan mayores falencias en la institución y que requieren fortalecimiento urgente son la regulación emocional y la autonomía emocional, evidenciando en los relatos casos donde las emociones docentes "se han desbordado en el aula". Esta tesis resulta central para la investigación, ya que no solo valida el uso de la metodología narrativa para visibilizar la voz docente, sino que justifica la necesidad de escuchar a los maestros de primera infancia, debido a que, en el rastreo total de antecedentes realizado se demuestra que son pocos los trabajos que abordan lo socioemocional y el bienestar docente de esta población, lo que refuerza la pertinencia y originalidad del presente estudio.

2.2 Marco teórico- conceptual

La educación socioemocional, como un discurso relativamente reciente, plantea un gran reto para el docente, al requerir una preparación intencionada, sistemática y especializada que le permita no solo mediar en el desarrollo de sus estudiantes, sino también, disponer de herramientas para cuidar de sí mismo. A esto se le suman las numerosas responsabilidades y exigencias que históricamente han recaído sobre el maestro, pues al desempeñar un papel formativo, debe mantenerse a la vanguardia en todos los frentes, pues este preparado o no, actúa como primer respondiente ante cualquier cambio educativo, social y cultural.

Generalmente, los proyectos educativos institucionales proyectan al maestro como un modelo a seguir en múltiples dimensiones; aunque no se espera que sea perfecto, todas las expectativas están puestas sobre él, pues además de ser experto en un campo específico del conocimiento, debe ser amable, paciente, carismático, resiliente, con alto servicio de vocación; y aunque debería ser el estándar para cualquier profesional, parece ser que al maestro se le pide que solucione gran parte de los problemas del mundo desde el aula de clases.



Si bien, “el rol de los docentes no está dirigido a la solución de los problemas sociales, (...) estudios e investigaciones recientes muestran que ellos son capaces de disminuir la influencia negativa de las condiciones sociales de inequidad, pobreza, violencia, entre otras” (Gonzales & González, 2012, p.100). Y aunque es importante entender que no es el único responsable de generar cambios, si desempeña un papel determinante; es él quien día a día está formando niños, niñas y adolescentes y desde su saber o su ser impacta en ellos positiva o negativamente.

Es por esto que, el marco teórico de este apartado aborda el rol del maestro en el desarrollo socioemocional, la conceptualización de las CSE, la relevancia del bienestar emocional docente y la influencia de estos tres aspectos en la práctica pedagógica.

2.2.1 Competencias socioemocionales

Según la RAE (2023), la palabra competencia significa, “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Def.2). En términos generales, hace referencia a la capacidad de una persona para enfrentar de manera efectiva los retos de su entorno. Según Spencer y Spencer (1993), una competencia se define como un conjunto de conocimientos, destrezas y comportamientos que se aplican en un contexto específico para alcanzar un desempeño exitoso. Y de acuerdo con Zabala y Arnau (2007), las competencias representan “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (p.45). Esta definición amplía el concepto más allá de las habilidades técnicas, integrando aspectos éticos y actitudinales fundamentales para el desarrollo integral de la persona.

En el ámbito específico de la educación, las competencias adquieren características particulares. Ortiz et al. (2021) enfatizan que “las competencias constituyen un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar” (p.5). Esta perspectiva resulta especialmente relevante, pues posiciona al docente como mediador principal.

Ahora bien, “socioemocional” hace referencia al manejo de las emociones, la toma responsable de decisiones, la resolución de conflictos de manera pacífica y la capacidad de establecer relaciones interpersonales sanas (Bisquerra & Pérez, 2007) . Todo esto en



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

concordancia con la definición que da Goleman (1995) respecto a la inteligencia emocional como “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.49). Estas habilidades constituyen la base para un bienestar integral tanto individual como social.

Teniendo un poco más claro estos dos conceptos, se puede hablar de competencias socioemocionales de manera integrada, un término que recientemente ha tomado especial relevancia en investigaciones de todo tipo, pues la sociedad atraviesa un momento tenso a nivel de salud mental y gestión emocional y desde el ámbito educativo, se convierte en una necesidad hablar de ello. Teóricos como Bisquerra y Pérez (2007), las definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten reconocer, manejar y expresar las emociones de forma adecuada” (p.69).

Este concepto que se toma como uno de los ejes centrales para la investigación, tiene sus raíces en estudios como los de Mayer y Salovey (1990), sobre la inteligencia emocional, quienes la definen como una capacidad que integra aspectos cognitivos y emocionales, que permiten a las personas percibir, comprender, manejar y regular sus emociones, así como las de los demás, de manera que promueva la resolución de conflictos y el crecimiento personal y social. Ellos proponen cuatro dimensiones que involucran ciertas habilidades a desarrollar en este campo, percepción, integración, comprensión y conocimiento emocional (Fernández & Extremera, 2005). De ahí se puede extraer que las competencias socioemocionales implican procesos cognitivos complejos que requieren de sinergia.

También, Saarni (1999, como se citó en Bisquerra & Perez, 2007), quien estudia ampliamente las competencias emocionales, menciona que estas son la capacidad de los individuos para experimentar, expresar y regular emociones de una manera que sea socialmente y culturalmente apropiada, contribuyendo a su bienestar personal y a relaciones interpersonales exitosas. Su investigación propone ocho habilidades esenciales que las conforman: Conciencia de las propias emociones, discernir y comprender las emociones de los demás, uso del vocabulario emocional y expresarlo adecuadamente, capacidad empática, comprensión de las emociones del otro, habilidad de afrontamiento y regulación emocional, autenticidad y autoeficacia emocional.



Es en este punto cabe resaltar el modelo propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), una de las iniciativas más influyentes a nivel internacional, que siguiendo las investigaciones de Daniel Goleman, ha sistematizado las competencias para el aprendizaje social y emocional, en cinco grandes categorías: conciencia de sí mismo, autocontrol, tomar decisiones de manera responsable, habilidades relacionales y conciencia social (CASEL,2020), convirtiéndose así en un referente fundamental en contextos escolares, que es el fin de este modelo, integrar la inteligencia socioemocional a los sistemas educativos.

Este marco enfatiza en los beneficios que tiene incluir todos estos aspectos dentro del currículo, pues no solo contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje facilitando el desarrollo académico de las distintas áreas, sino también, fortalecen la convivencia, la participación democrática y el sentido de pertenencia, además, se generan entornos más seguros y saludables que impactan de manera positiva a toda la comunidad educativa, siempre que exista una articulación entre escuela, familia y comunidad (CASEL,2020). Esto último resulta relevante porque la responsabilidad no solo recae sobre el maestro, sino que depende de un trabajo en equipo coordinado y comprometido.

Por otro lado, investigadores colombianos como Rendón et al. (2016), refieren que las competencias socioemocionales son multidimensionales, pues involucran la parte cognitiva, conductual y actitudinal del ser humano, integran tanto el ser, el conocer y el hacer, estas se manifiestan mediante la capacidad de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de los distintos contextos en los que una persona se desenvuelve, incluyendo el escolar.

Como todos los autores mencionados Rendón et al. (2016), también tiene su propia clasificación de las CSE dividiéndola en dos componentes, competencias personales como, autoconciencia, autogestión, autorregulación, autonomía y adaptabilidad; y competencias sociales como, empatía, conciencia de grupo, comunicación asertiva y manejo de los conflictos. Esta categorización es espacialmente apropiada para el estudio debido a que se desarrolló en el contexto escolar colombiano, más específicamente en el municipio de Caucasia, Antioquia.



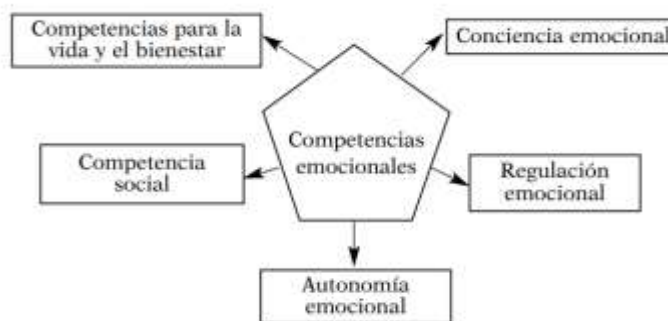
Ahora bien, para esta investigación se toma como referente principal el modelo pentagonal de Bisquerra & Perez (2007), debido a que, además de incluir aspectos ya mencionados como la autonomía, regulación y conciencia emocional, los autores hacen alusión específica a las competencias para la vida y el bienestar, entendiendo que son la:

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar (p.73).

Para entender mejor este modelo y los cinco grandes bloques que comprenden las CSE, se hace necesario retomar el siguiente gráfico.

Figura 1.

Modelo pentagonal competencias socioemocionales según Bisquerra & Pérez (2007, p.70).



Aunque el interés se da por su componente de bienestar, no significa que los demás no sean relevantes, al contrario se reconoce la integralidad de las mismas y todas configuran una parte esencial para era este proyecto.

2.2.2 Emoción vs sentimiento

En este punto resulta fundamental diferenciar los conceptos de emoción y sentimiento, ya que, aunque suelen usarse de manera indistinta, no son equivalentes. Esta aclaración permite evitar confusiones, comprender con mayor rigor los fundamentos



teóricos y darle solidez al análisis que se plantea sobre lo emocional en la práctica docente y así términos referenciados a lo largo de esta investigación como conciencia o regulación emocional se vuelven más claros.

La palabra emoción significa “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (Real Academia Española, s.f., definición 1), es decir que es una reacción temporal que transita una persona y se ve reflejada tanto en su mente, como en su cuerpo. Para Goleman (1995), que ha estudiado ampliamente su concepto, las emociones son tan complejas que las palabras se quedan cortas para definir las, pero determina que “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.” (p.313). Ya aquí no se habla solo de algo transitorio, sino de algo más elaborado, vinculado al sentimiento.

Además, Goleman (1995), sugiere que en la variedad de emociones hay algunas básicas y de allí se desprenden otras secundarias o sociales, estas son, ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza, todas ellas “nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles (...) Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección” (p.14).

En línea con lo anterior, Bisquerra & Mateo (2019), refieren que las emociones son la respuesta a un estímulo concreto, involucran lo fisiológico, cognitivo y conductual, tienen una función adaptativa, además son fundamentales en la toma de decisiones, en la forma en que nos relacionamos y en la búsqueda del bienestar personal y social, por eso todas son buenas y necesarias. López (2017), respalda esta idea al decir que la función social de las emociones “nos permiten comportarnos en sintonía con nuestros pares del entorno, condicionar y adecuar nuestras acciones, entender a los demás, predecir y controlar conductas, comunicar afectos; en definitiva, promueven relaciones interpersonales” (p.27). De ahí que sea tan importante aprender a reconocerlas y gestionarlas.

Ahora bien, según la RAE *sentimiento* significa, “hecho o efecto de sentir o sentirse” (Def.1) o “estado afectivo del ánimo” (Def.2), es decir, en términos generales una experiencia afectiva subjetiva. Para Goleman (1995), los sentimientos son el resultado de



procesar cognitivamente una emoción, darle un significado personal y sostenerlo en el tiempo. Dicho en otras palabras “el sentimiento es una consecuencia de nuestro pensamiento como resultado del procesamiento mental y cognitivo más evolucionado (...) y en alguna medida, emoción y sentimiento coexisten por un espacio temporal; se solapan o superponen transitando juntos la experiencia humana” (López, 2017, p.40).

Por lo anterior, se puede afirmar que la emoción y el sentimiento se entrelazan, desempeñando un papel fundamental en la vida del ser humano, tanto en su accionar cotidiano como en la toma de decisiones, ambos permiten percibir cambios y adaptarse a ellos, contribuyendo así al bienestar integral. (Pallarés, 2010). Sin embargo, la diferencia está en que las emociones se reflejan en el aspecto fisiológico, biológico y psicológico, y el sentimiento se proyecta en la mente subjetiva de quien demanda sentir, dicho de otra manera, la emoción es la causa y el sentimiento es el efecto (Goleman, 1995, López, 2017).

2.2.3 Rol del docente en el desarrollo socioemocional

El papel del docente se ha ido transformando a lo largo de la historia, así como las concepciones de infancia, escuela y familia, su quehacer depende del contexto social, político y cultural del momento. Los maestros han pasado de ser solo transmisores del conocimiento para convertirse en agentes activos y transformadores de realidades; ya no son aquellos que imponen y enseñan teorías para el mero desarrollo cognitivo, ahora son creadores de experiencias de enseñanza y aprendizaje que buscan el desarrollo integral de la persona desde los diferentes ámbitos de su vida para el bienestar individual y común (Buitrón y Navarrete, 2008).

Al revisar las investigaciones recientes sobre el rol del docente, nos encontramos con que, si bien la manera en la que el maestro es concebido se transforma constantemente, la pandemia del COVID-19 resultó ser una catalizadora de ese cambio, esta, de un día para otro, hizo que se replantearan preguntas como, ¿por qué ser docente?, ¿qué es ser docente? y ¿cómo ser docente? (Achard, 2020). Estas interrogantes evidencian que, frente a desafíos cada vez más complejos y persistentes, el docente debe incorporar a su rol otras dimensiones.

Por lo que, aspectos como la educación socioemocional emergen como pilares fundamentales para abordar problemáticas profundas relacionadas con la convivencia, el



desarrollo humano integral y la construcción de sociedades más empáticas e inclusivas. En este sentido, el docente actual no solo debe pensarse en lo digital, sino también “en este tiempo de construcciones de identidades nuevas (...) [el docente es quien] enseña a aprender, a ser y estar, a convivir, cuidando el bien común que es el planeta que todos cohabitamos” (Achard, 2020, p.63).

2.2.4 Docente como mediador

En este orden de ideas, el docente es un mediador pedagógico en todas las áreas del ser humano, lo que incluye lo personal, lo social y lo emocional, de ahí que su papel sea muy importante en el desarrollo de las competencias socioemocionales (Buitrón y Navarrete, 2008). Es el quien pasa gran parte del tiempo con los estudiantes, aprende a reconocer sus emociones y cómo ellos reaccionan ante ellas, vive de primera mano los conflictos de convivencia escolar que surgen en el día a día, siendo capaz de establecer las causas de ello y sus posibles soluciones y es un facilitador de ambientes saludables (Bächler, Pozo & Scheuer, 2021).

Este rol le permite no solo enseñar contenidos académicos, sino también modelar comportamientos, promover la empatía y guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Al reconocer y trabajar con las emociones de sus estudiantes, el docente contribuye significativamente a su bienestar y a la construcción de una convivencia escolar sana e inclusiva, sentando las bases para el desarrollo integral y el fortalecimiento de su capacidad para enfrentar los desafíos sociales dentro y fuera del aula.

Es por esto que, surge la necesidad de que el maestro desarrolle habilidades no solo para la enseñanza de CSE, sino que también, aprenda para sí mismo autogestión, autocontrol, comunicación asertiva y demás competencias propias de la inteligencia emocional, esto va en línea con lo expresado por Buitrón y Navarrete (2008):

Para que el profesor se encuentre preparado para asumir este reto, es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional: solo entonces estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor. Se sabe que es imposible educar afectiva y moralmente a estudiantes si no se cuenta con una estructura de valores clara, además de un cierto dominio de las propias emociones (p.5).

2.2.5 Bienestar docente

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) concibe el bienestar docente como bienestar laboral en el sector educativo:

Es un proceso permanente, orientado a crear, mantener y mejorar las condiciones que favorezcan el desarrollo integral del Servidor Docente y Directivo Docente, el mejoramiento de su nivel de vida y el de su familia; así como elevar los niveles de satisfacción, eficiencia, efectividad e identificación con el servicio que ofrece a la comunidad (2009, p. 1).

En ese sentido, el bienestar docente es un proceso continuo en el cual las instituciones educativas y las entidades responsables de políticas educativas (ministerio y secretarías) deben garantizar condiciones laborales dignas, estables y acordes a las necesidades de los docentes. Promoviendo ambientes de trabajo más armoniosos y saludables, oportunidades de crecimiento profesional, reconocimiento a su labor, permitiendo que los docente y directivos experimenten satisfacción, motivación y sentido de pertenencia en su práctica pedagógica encontrando una estabilidad emocional y equilibrio en su diario vivir.

En el marco del bienestar docente, según Baquero et al. (2021) basados en la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE, 2020), el bienestar docente se puede comprender desde tres dimensiones:

1. Condiciones laborales y prestacionales: En ella están inmersas los aspectos del salario, estabilidad laboral, seguridad social y carga laboral. Estas condiciones influyen en el bienestar y satisfacción del docente o directivo frente a su labor diaria.
2. Formación: En la cual se tiene presente la profesionalización docente, los niveles de estudios alcanzados y el acceso a programas y procesos formativos tales como cursos, diplomados, especializaciones, maestrías o doctorados que le permitan al docente cualificarse y de esta manera incidir en la mejora de la calidad educativa.
3. Socioemocional: En esta dimensión se encuentran las variables de satisfacción profesional, ambiente laboral y nivel de estrés; resaltando la importancia de la salud mental y emocional del docente siendo elementos determinantes para el desempeño y bienestar en su práctica pedagógica.



Entender el bienestar docente desde las tres dimensiones para identificar qué aspectos se deben fortalecer, para que el docente pueda tener un mejor bienestar dentro de su entorno laboral, esto a su vez influye en el mejoramiento de la calidad educativa, debido a que su estado emocional, profesional y laboral se reflejan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en los contextos educativos. (Bruns & Luque, 2014, en Baquero et al. 2021).

2.2.6 Influencia de las competencias socioemocionales en la práctica pedagógica

Es fundamental reconocer que la sociedad ha cambiado profundamente, los contextos, las familias y los propios estudiantes ya no son los mismos, por ende, los docentes deben asumir un rol aún más relevante dentro de los entornos educativos, donde sus competencias socioemocionales deben estar sólidamente fortalecidas.

Si se observa el contexto educativo las aulas reflejan situaciones complejas y retadoras para el docente, niños y niñas que expresan inocentemente las problemáticas familiares que transitan, conllevando a afectar su aprendizaje y sus emociones desencadenando comportamientos exteriorizados en su convivencia escolar. En este sentido, la influencia de las competencias socioemocionales en la práctica pedagógica es indispensable, el docente se convierte en un pilar emocional, en un referente capaz de guiar, comprender y acompañar aquellas emociones que transitan sus estudiantes. Las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social (Cejudo & López, 2017).

Cuando un docente pasa por alto la influencia de las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica, corre el riesgo de reproducir esa carencia en sus estudiantes. La falta de desarrollo en estas habilidades puede traducirse en altos niveles de estrés, sentimientos de agobio, absentismo y una constante sensación de desgaste emocional, esta omisión puede derivar en dificultades para afrontar situaciones cotidianas del aula. En este contexto, se reafirma la idea de que no se puede ofrecer aquello que no se posee, si el docente no ha trabajado ni fortalecido sus propias competencias socioemocionales, difícilmente podrá acompañar a sus estudiantes en ese proceso.

2.3 Marco legal y/o normativo

Realizar un rastreo legislativo en torno a las competencias socioemocionales y el bienestar docente resulta fundamental para visibilizar su importancia en la agenda educativa actual. Contar con un panorama claro de los marcos normativos internacionales, nacionales y locales permite comprender cómo se reconocen y trabajan estos aspectos, y de qué manera se traducen en derechos, responsabilidades, políticas públicas y programas.

Este ejercicio orienta la investigación al identificar vacíos y oportunidades que pueden incidir en la toma de decisiones y contribuir a la construcción de la bitácora de orientaciones que se plantea, además de ser un referente para futuros proyectos. Si bien no existen a nivel internacional instrumentos legales que traten explícitamente el bienestar docente desde un enfoque socioemocional, hay una combinación de recomendaciones UNESCO y guías especializadas que crean un base para su trabajo en el ámbito educativo.

Por otro lado, a nivel nacional existen gran variedad de leyes, normas y programas con enfoque socioemocional, ya que durante los últimos años este tema ha sido una prioridad educativa y social para el país. De igual forma, localmente, se ha establecido un marco para promover el bienestar docente y la educación socioemocional, que incluye programas integrales en convivencia, paz y salud mental.

Tabla 1.

Instrumentos legales internacionales, nacionales y locales. Elaboración propia (2025).

Año	Instrumento	Tipo	Descripción
1966	Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente	Internacional	Define estándares para la protección de los docentes con un enfoque de bienestar integral como fin en sí mismo.
1994	Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación	Nacional	Sienta las bases normativas para trabajar competencias socioemocionales bajo la premisa de la formación integral del ser humano. En el artículo 104 se reconoce la importancia de la labor del docente para la construcción social; y en los artículos 109, 110 y 111 se garantizan las condiciones



mínimas para que los maestros desarrollen su labor con calidad y bienestar.

SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

2000	Declaración Mundial de Dakar, “Educación para Todos”	Internacional	Artículo 8 establece como objetivo mejorar la dimensión social, emocional y formativa de los docentes.
2012	Ley 1562 de 2012 - Por la cual se modifica el Sistema de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones en materia de Salud Ocupacional	Nacional	Regula la salud ocupacional en general, pero contiene disposiciones específicas para la labor docente que incluyen programas de salud mental por el riesgo que supone el ejercicio pedagógico en esta materia.
2016	Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4	Internacional	Establece que el bienestar del docente es un pilar para alcanzar las metas planteadas de aquí al 2030, pues son los maestros la primera línea de acción en materia de educación.
2017	Guía sobre Bienestar Docente en Contextos de Emergencia	Internacional	Reconoce la necesidad de priorizar el bienestar docente sobre todo en situaciones de crisis, entendiendo que el contexto global actual parece estar en una crisis permanente.
2017	“Paso a Paso”, Ministerio de Educación Nacional	Nacional	Constituye la primera iniciativa oficial en el país con un enfoque directo en el desarrollo de competencias socioemocionales.
2022	Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Territorios de Paz	Local	Moviliza las comunidades educativas para transformar los entornos escolares de manera integral, priorizando la convivencia, la reconciliación, la memoria histórica y la justicia restaurativa.
2022	Oficina de Convivencia Escolar	Local	La SED Bogotá crea esta oficina para responder a problemáticas que afectan la convivencia escolar (violencia, afectaciones a la salud mental, dificultades emocionales, acoso, ciberacoso y crisis familiares y comunitarias).
2023	Recomendación sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos, Ciudadanía Global y Desarrollo Sostenible	Internacional	Incorpora la dimensión socioemocional desde una visión educativa integral.
2024	Proyecto de Capital Humano del Banco Mundial	Internacional	Prioriza la inversión en educación socioemocional de toda la comunidad



SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

escolar como la clave para afrontar los retos actuales.

2024	Ley 2383 de 2024 - Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia	Nacional	Promueve de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en todos los centros e instituciones educativas del país. Esta ley es fundamento principal para la investigación, al reconocer que el desarrollo socioemocional debe fortalecerse primero en los docentes, pues son ellos quienes modelan, orientan y crean las condiciones pedagógicas necesarias para hacer efectiva esta normativa.
2024	Ley 2414 de 2024 - Por la cual se fortalece la educación en habilidades sociales y emocionales, en la educación básica y media, y se dictan otras disposiciones	Nacional	Reglamenta la inclusión de estrategias pedagógicas dentro del PEI orientadas a fortalecer la educación en habilidades sociales y emocionales en la educación básica y media con el fin de prevenir situaciones que afecten la convivencia escolar.
2024	Decreto 226 de 2024	Local	Se refuerza la educación socioemocional de los colegios distritales al incorporar más docentes orientadores, quienes desempeñan un papel protagónico en el acompañamiento emocional, la prevención de riesgos, la convivencia escolar y el fortalecimiento del clima institucional.
2024	Programa Escuelas con Emociones	Local	Potencia las habilidades socioemocionales y ciudadanas de la comunidad educativa en Bogotá, reconociendo que la salud mental y la convivencia escolar son pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad.
2024	Proyecto de Ley 202 de 2024 - creación e implementación de la Cátedra de Educación Socioemocional	Nacional	El Congreso de la Republica busca reglamentar la obligatoriedad de la catedra socioemocional en todas las instituciones educativas del país.
2025	Ley 2460 de 2025 – Ley de Salud Mental	Nacional	Fortalece la prevención, atención y promoción de la salud mental con un enfoque integral. Si bien no está enfocada exclusivamente en educación, dicta disposiciones para incluir la perspectiva emocional en ámbitos educativos y visibiliza la importancia del autocuidado.

Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación

3.1 Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, entendido como aquel que permite comprender la realidad desde la cotidianidad, con el propósito de interpretar las vivencias, percepciones y significados que los actores, en este caso, los docentes, construyen en torno a su práctica pedagógica (Rodríguez, Gil & García, 1996). Desde esta perspectiva, el docente se reconoce como el protagonista del proceso investigativo, en tanto su experiencia y la forma en la que esta se narra y se siente, constituye la principal fuente de conocimiento que contribuye a la comprensión y transformación del contexto educativo (Cerrón, 2019).

La investigación cualitativa busca generar aportes que sean significativos para el entorno en el que se producen, de modo que puedan adaptarse o replicarse en otras realidades (Rodríguez et al., 1996). En concordancia con esto, se aspira a dejar como producto una bitácora de orientaciones para el fortalecimiento del bienestar emocional docente; concebida como un recurso reflexivo y práctico que, aunque nace del sentir de los maestros trasciende el ámbito profesional pues aborda dimensiones del bienestar que también se proyectan en la vida cotidiana, pudiendo aplicarse en diversos escenarios educativos, tanto formales como no formales.

Por lo anterior, se opta por la metodología de investigación narrativa, la cual posibilita que los docentes participen activamente desde sus propias voces, relatando e interpretando sus experiencias de vida y su trayectoria pedagógica. Sustentada en el análisis y la reflexión sobre las experiencias personales, esta metodología, favorece procesos de reconocimiento personal y transformación interior, debido a que narrar permite otorgar sentido a las experiencias vividas (Bolívar, 2012; Connelly y Clandinin, 1995). Es así como, las narrativas, sean habladas, escritas o dibujadas, se convierten no solo en estrategias de indagación y generación de saberes, sino también en espacios de construcción de bienestar y resignificación del ser docente.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Todo esto se articula con la línea de investigación “Formación Docente” de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, en la cual se inscribe este proyecto. Esta línea responde al interés por comprender y fortalecer el papel del maestro como agente transformador de los procesos educativos. Desde allí, se busca analizar el significado que los docentes atribuyen a las competencias socioemocionales y su influencia en su práctica pedagógica, para promover el desarrollo profesional y el bienestar docente, lo cual se espera que incida de manera significativa en la calidad educativa, especialmente en lo relacionado con la formación integral de las infancias.

3.2 Población

Según Hernández, Fernández & Baptista (2014) la población es el conjunto total de personas que cumplen con las características establecidas por el investigador y de los cuales se desea obtener información. Para este caso corresponde a docentes de primera infancia vinculados a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá. Integrada por hombres y mujeres a distintos grupos etarios, con diversos niveles de formación académica, procedentes de variados contextos escolares y con diferentes trayectorias de experiencia docente, que permita dar una mirada amplia sobre las emociones, sentimientos y concepciones relacionadas con el bienestar, las competencias socioemocionales, la percepción sobre el rol docente en el desarrollo socioemocional y la manera en que dichos aspectos inciden en su práctica pedagógica cotidiana con las infancias.

3.2.1 Muestra

Dado que la población no es necesariamente accesible en su totalidad (Hernández et al., 2014), se recurre a la muestra, la cual para este caso está conformada por 40 docentes de primera infancia de la ciudad de Bogotá. A partir de una encuesta sociodemográfica aplicada (ver anexo F), se identifican las características más relevantes que permiten comprender la diversidad del grupo y el contexto desde el cual construyen sus narrativas.

En cuanto a la edad, los rangos más representativos fueron 36 a 45 años (40%) y 26 a 35 años (33%), mientras que el grupo de 18 a 25 años correspondió al porcentaje más bajo (5%). En términos de género, se evidenció una amplia mayoría de mujeres (93%), reflejando la tendencia histórica de feminización del trabajo docente en la primera infancia (Marconi, 2024).



Respecto al nivel de formación, el 40% de los participantes cuenta con título de licenciatura y el 53% posee estudios de posgrado, lo que indica un alto nivel de cualificación profesional dentro del grupo. En relación con la trayectoria profesional, el 50% tiene más de diez años de experiencia en el campo, y el otro 50% registra entre uno y diez años de ejercicio docente, por lo que se tienen dos contrastes entre los docentes más experimentados y quienes aún empiezan el camino de la pedagogía.

La mayoría acompaña los grados de jardín y transición, lo cual resulta coherente con el enfoque del estudio en docentes primera infancia. Finalmente, en cuanto al tipo de institución en la que laboran, el 72% trabaja en establecimientos educativos públicos y el 28% en instituciones privadas, evidenciando una mayor participación de docentes del sector oficial.

3.3 Procedimientos

La ruta metodológica del proyecto **“Profe, ¿y tú cómo estás? Narrativas de docentes de primera infancia que inspiran una bitácora para el bienestar emocional”** se da mediante seis fases específicas que se consideran pertinentes en el proceso de la investigación narrativa, teniendo en cuenta los postulados de Bolívar (2012) y Connelly y Clandinin (1995):

1. **Determinar tema, personas, metodología:** El tema de investigación surge de la experiencia y preocupación por la salud mental y el bienestar docente. Tras un rastreo bibliográfico y estadístico, se evidencia que la problemática trasciende a un sentir personal subjetivo y constituye una realidad colectiva que afecta especialmente a los docentes bogotanos. Por ello, se adopta la metodología narrativa, reconociendo que son los propios docentes los únicos quienes, desde sus relatos y vivencias, pueden ofrecer una comprensión profunda del problema y aportar a la construcción de alternativas para su propio bienestar.
2. **Recopilación de narrativas:** Una vez identificado el problema, se procede a la aplicación de entrevistas y la conformación de dos grupos focales, con el propósito de recopilar las voces y experiencias de los docentes de primera infancia en torno a sus competencias socioemocionales y el bienestar emocional en su práctica



pedagógica. A través de preguntas orientadoras como ¿qué se siente ser docente?, ¿qué emociones transitas en tu labor? o ¿qué consejo darías a otros maestros?, se busca visibilizar y empoderar sus relatos, los cuales constituyen el insumo principal para la elaboración de la bitácora de orientaciones.

3. **Análisis de narrativas:** Para darle sentido y valor a esos relatos, que pueden ser escritos, hablados o dibujados, se realiza un análisis de tipo narrativo-temático, el cual permite identificar significados profundos y hallar patrones de sentido en las narraciones (Sparkes & Devís, 2018). Para lograrlo se utiliza el software Atlas.Ti, que brinda la oportunidad de dar orden a los datos, hallar palabras, temas o categorías comunes en las narrativas y organizar toda la información en un esquema práctico, que para este caso es una matriz de coocurrencia, con la que se identifica y analiza cómo se relacionan entre sí dichas categorías.
4. **Elaboración de reporte investigativo:** Dentro de la investigación narrativa, la elaboración del reporte implica realizar un proceso de interpretación profunda que otorgue significado y sentido a lo vivido y recogido en las narrativas de los participantes, tal como plantea Bolívar (2012). En este proceso, las voces de los docentes adquieren un valor central para el proyecto, no solo por lo que cuentan, sino por la manera en que configura su experiencia. Por esto, es fundamental mantenerse fiel a la intención original de los relatos, evitando reinterpretaciones que distorsionen los sentidos construidos por los propios docentes.

Además, dar visibilidad a estas voces supone reconocerlas como un lenguaje académico legítimo, en el que los participantes se convierten en coinvestigadores y coautores de los hallazgos. Este aspecto es esencial en la investigación narrativa, pues el papel que se les otorga a los docentes no es complementario, sino constitutivo del proceso de producción de conocimiento (Blanco, 2011).
5. **Creación del producto:** El proyecto investigativo genera como producto final una bitácora de orientaciones para el fortalecimiento del bienestar emocional docente (ver anexo K), la cual, como se señaló anteriormente, surge de los sentires



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

individuales y colectivos expresados por los docentes a lo largo de las fases previas del estudio.

Figura 2.

Portada de la bitácora de orientaciones: Profe, ¿y tú cómo estás? 15 Actividades para fortalecer tu bienestar a través del desarrollo de competencias socioemocionales.



Figuras 3 y 4.

Fragmentos visuales de las actividades consignadas en la bitácora de orientaciones.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ



Nota: Se invita a los lectores de esta investigación a visualizar, descargar y compartir la bitácora de orientaciones a través del siguiente enlace: <https://heyzine.com/flip-book/c1333c8c5a.html#page/1>

Esta bitácora responde directamente a las necesidades manifestadas por los maestros en torno a su bienestar y recoge aquellas ideas, actividades y prácticas que emergen durante los grupos focales. En estos espacios se exploran propuestas como “escribir una carta al yo docente del pasado” o la “silueta de emociones”, las cuales permiten conocer no solo conocer las opiniones y hacer una prueba piloto de las mismas, sino que también posibilitan que los docentes también aportaren sugerencias sobre las actividades que consideran significativas para fortalecer su bienestar, basándose en las herramientas que cada uno ya implementa para sentirse y estar mejor dentro y fuera del aula, recordando que este proceso se construye con ellos y para ellos. En ese sentido, la bitácora no solo responde a un contexto escolar, sino que tiene el potencial de ser útil en otras esferas de la vida, dado que el bienestar emocional es un proceso que se teje tanto en los espacios personales como en los profesionales.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La elección de una bitácora se fundamenta por su carácter de registro sistemático, detallado de actividades, reflexiones, observaciones y experiencias, lo que permite documentar el proceso de fortalecimiento del bienestar emocional de manera dinámica y contextualizada. Este recurso se estructura a partir del modelo pentagonal de competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), de modo que cada actividad está orientada a desarrollar una o varias de estas competencias.

6. **Reflexión:** Con la interpretación de los resultados se genera una reflexión crítica que permite evidenciar el alcance del proyecto investigativo y como este impacta a los coinvestigadores, investigadores y comunidad educativa en general, haciendo énfasis en las infancias que los docentes participantes acompañan cotidianamente. Esto da paso a las conclusiones y discusiones académicas que emergen de la interpretación de las narrativas recolectadas.
7. **Difusión del producto:** Como parte del compromiso adquirido, y teniendo en cuenta que la motivación principal para consolidar este proyecto es poder aportar al fortalecimiento el bienestar emocional docentes, se compartirá la bitácora de orientaciones con los participantes, esperando que estos también difundan esta herramienta con otros colegas. Además, para garantizar un mayor alcance se publicara junto con el reporte investigativo y contara con la licencia “Creative Commons Atribución–NoComercial–SinDerivadas 4.0 Internacional”, la cual permite compartir y distribuir la bitácora de manera libre, sin carácter comercial, siempre y cuando se respeta la integridad original de la misma y se den los créditos correspondientes.

3.4 Técnicas para la recolección de las narrativas

Los métodos y técnicas de recolección de datos constituyen herramientas esenciales para obtener la información que respalda el cumplimiento de los objetivos planteados, su aplicación permite comprender la realidad del fenómeno estudiado para una aproximación efectiva a su análisis e interpretación (Rodríguez et al., 1996). Particularmente, en la investigación narrativa no se habla de datos, sino de relatos, que “normalmente no se han tenido en cuenta, como las vivencias en el trabajo, la identidad profesional u organizativa,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

ciclos de vida, etc.” (Bolívar, 2012). Estos relatos deben ser recogidos a través del diálogo, sin que esto signifique que deba ser hablado, pues hay diversas formas de construir narrativas, pueden darse en entrevistas, escritos, diarios, fotografías, grupos de discusión, etc., (Bolívar, 2012).

Lo importante no es el cómo, sino que los participantes del estudio puedan narrar y reconstruir sus historias, sentires y experiencias en torno a un tema planteado, que en este caso son las competencias socioemocionales y el bienestar docente. En consecuencia, se emplearán los siguientes instrumentos:

3.4.1 Encuesta sociodemográfica: Aunque no es un instrumento propio para recoger narrativas, si permite contextualizar los relatos. Según Hernández et al. (2014), en los estudios cualitativos la encuesta sociodemográfica cumple una función complementaria al permitir comprender un poco mejor a quienes participan en el estudio, sin buscar generalizaciones estadísticas, busca aportar elementos que ayuden a interpretar con mayor profundidad de donde provienen los datos.

Para el caso específico del proyecto se realiza una encuesta virtual de 9 preguntas mediante Microsoft Forms (ver anexo E), en la que se pretende conocer la edad, género, nivel de formación académica, años de experiencia docente, nivel educativo que acompaña (Pre-jardín, jardín, transición), tipo de institución donde labora, si hay recibido formación en competencias socioemocional y el nivel de bienestar docente actual en una escala de 1 a 10. Estas últimas dos preguntas permiten hacer un diagnóstico general del estado emocional del docente y cómo esto influye en la manera en que vive, interpreta y construye sus narrativas enriqueciendo así el análisis posterior.



Figuras 4.

Fragmento de la encuesta sociodemográfica en Microsoft Forms.

3.4.2 Entrevista en profundidad: Morales & Taborda (2020), destacan que las entrevistas a profundidad son consideradas por muchos investigadores como el principal recurso en los estudios narrativos. Este tipo de entrevistas permite que los protagonistas en este caso, los docentes compartan sus experiencias vividas y expresen sus pensamientos con sus propias palabras. Al darles voz, se accede de manera genuina a sus emociones, percepciones, situaciones y puntos de vista, lo cual es pertinente para esta investigación, al posibilitar una comprensión más profunda sobre el significado que le dan los docentes a las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica.

Particularmente para alcanzar los objetivos planteados se selecciona el tipo de entrevista semiestructurada, la cual a través de preguntas base permite que el entrevistado se sienta cómodo y seguro al compartir sus vivencias, anécdotas e historias de vida. Dicho en otras palabras, “las entrevistas semiestructuradas han sido empleadas con sentido de encuentro, de comprensión, de escucha, de conocer más al otro; hablando sobre aspectos personales y profesionales, para que los docentes reconstruyan, de manera libre y espontánea, sus trayectorias” (Morales & Taborda, 2020 p 9.).

La entrevista consta de siete preguntas dirigidas a docentes de primera infancia (ver anexo C), como: ¿Qué se siente ser profe de primera infancia?, ¿Qué emociones transitas frecuentemente en tu labor como docente?, ¿Qué aspectos de tu labor docente sientes que te desgastan emocionalmente o que te cuestan más sostener día a día? Y ¿Qué crees que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

podría ayudarte a transformarlos?, a través de las cuales se busca construir aprendizajes significativos sobre cómo los docentes viven, sienten y resignifican su práctica pedagógica, identificando las emociones que atraviesan su labor y las necesidades de acompañamiento que emergen de sus propias experiencias.

3.4.3 Grupo Focal: La realización de un grupo focal tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca. Según Hamui-Sutton & Varela (2013) “establecen que los grupos focales tienen la bondad de recolectar información respecto de sentimientos, pensamientos y vivencias de los participantes, provocando auto explicaciones con el propósito de obtener datos cualitativos” (p.56). Lo cual va en línea con la investigación, que busca recopilar las voces y experiencias narradas por docentes de primera infancia en torno a sus competencias socioemocionales dentro de la práctica pedagógica.

En este caso se realizan dos grupos focales con una duración de dos horas cada uno, con una participación aproximada de 25 docentes por sesión (ver anexo H). La estructura de los encuentros consta de saludo, introducción actividad vinculante 1, ronda de preguntas, actividad vinculante 2, ronda de preguntas y reflexión final.

Durante el primer encuentro (ver anexo D) se reconocen las emociones que los docentes muchas veces no exponen por diferentes motivos a través de imágenes o caricaturas que mediante el humor retrataban momentos con los que los docentes pudieran sentirse identificados. Luego, se genera un espacio reflexivo con los docentes, a través de una carta a su "yo maestro del pasado", contrastando sus sueños, miedos y expectativas de aquel entonces con la realidad de su labor docente hoy.

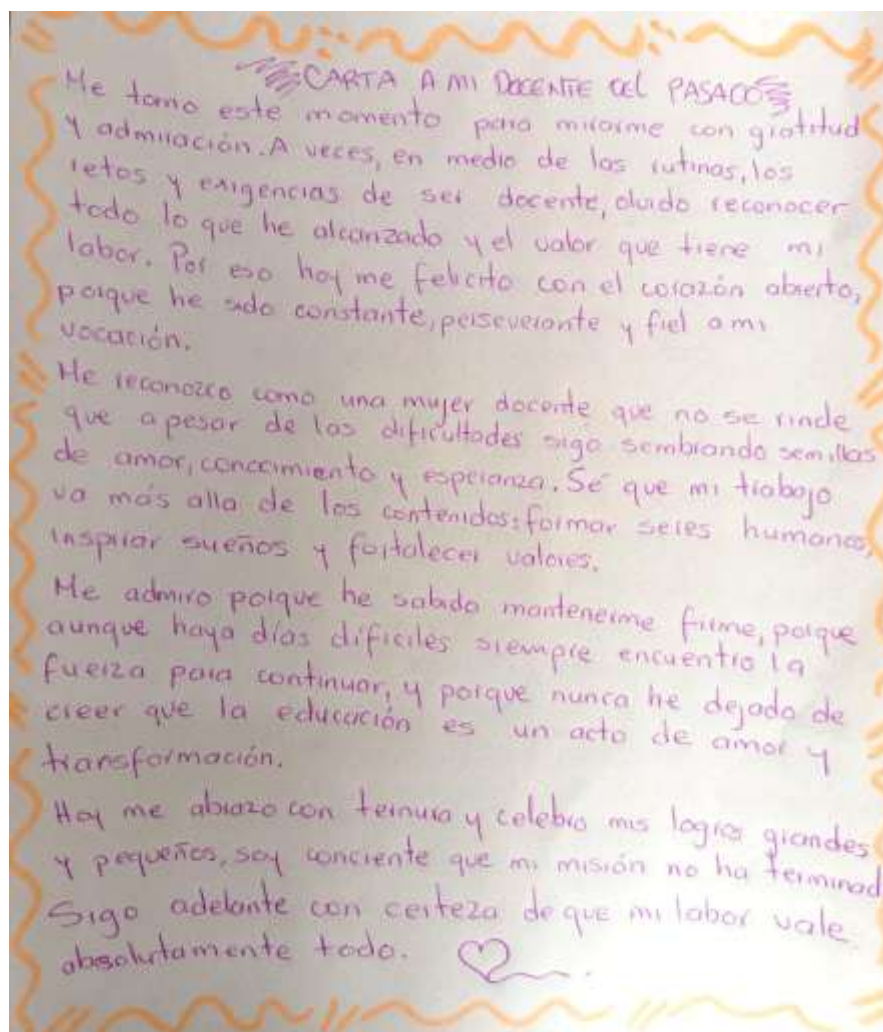


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 5.

Evidencia de la actividad “Carta a su yo maestro del pasado”. Grupo focal 1.

Docente 13, Septiembre 2025.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 6.

Evidencia de la actividad “Carta a su yo maestro del pasado”. Grupo focal 1.

Docente 2, Septiembre 2025.

Carta a mi yo del pasado.

Profe

- Recuerdo que cuando eras maestro iniciando, tú eras feliz al jugar con los niños(as) compartiendo sus sueños, ~~los~~ sentías felices con la capacidad de aprender con ellos, ~~estas~~ medias fueron los accidentes que sufrían, el ver que no estaban siendo correspondidos a ese cuidado.
- Hoy te veo por todo lo que has pasado y reconozco en ti esa mujer valiosa, mujer inteligente que aunque a veces no se crea en ese camino lo has logrado y lo sigues haciendo, eres maravillosa por ser quien eres y cuando las personas te lo reconocen se dan la posibilidad de creer que si se puede.
- Cuando hiciste la especialización y te preparaste para ser coordinadora y nunca has querido alejarte de los niños(as) aunque la vida te ha permitido seguir creciendo y aprendiendo de los demás.
- Hoy te veo como una mujer capaz, que siempre se propone retos y sueños.

Pdta: Cree en ti misma, eres capaz y siempre lo vas a lograr.

Para el segundo encuentro (ver anexo E) los participantes realizan una silueta de sí mismos en donde deben señalar, marcar o colorear la parte del cuerpo donde sienten la emoción que les evocan algunos enunciados que describen la práctica pedagógica diaria, como: “Después de un día difícil un estudiante te dice: profe eres la mejor”, “A la hora de la salida un padre de familia viene a quejarse porque manifiesta sentirse insatisfecho con tu labor porque su hijo ha perdido los colores dos veces”, “Una persona externa te dice: qué fácil es ser profe de preescolar, descansan los fines de semana, tienen muchas vacaciones y solo es jugar con los niños”, etc.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 7.

Evidencia de la actividad “Silueta de emociones”. Grupo focal 2. Docente 7,
Septiembre 2025.

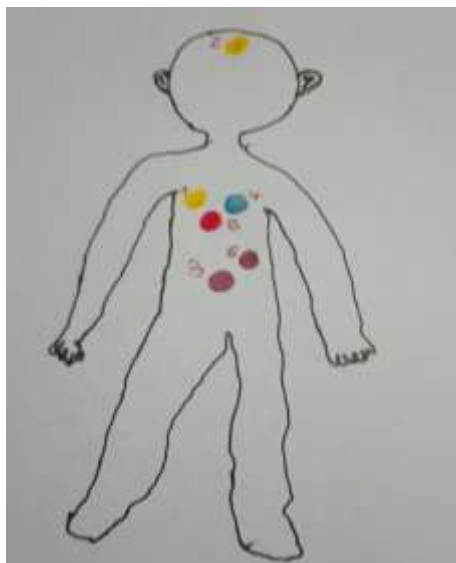


Figura 8.

Evidencia de la actividad “Silueta de emociones”. Grupo focal 2. Docente 40,
Septiembre 2025.





Posteriormente, se comparte un video que contextualiza sobre la reciente inclusión de la educación socioemocional en el currículo escolar colombiano y generar un espacio de diálogo sobre sus implicaciones para la labor docente.

Las actividades de ambos grupos focales son también, una prueba piloto de lo que se encontrara en la bitácora, permitiendo conocer el impacto real de estas propuestas en el bienestar emocional docente y ajustar, a partir de sus reacciones y reflexiones, las orientaciones que finalmente integrarán el producto. Además, durante las dos sesiones se realizan preguntas como: ¿Cuáles creen que son las competencias socioemocionales que más necesitan fortalecer ustedes como docentes?, o ¿Qué tipo de estrategias utilizas en tu día a día como docente para afrontar los momentos emocionalmente retadores?, las cuales permiten sumar ideas para la construcción colectiva de la bitácora. Estos espacios se consolidan como una oportunidad para reflexionar colectivamente sobre lo que los docentes necesitan, lo que les ha funcionado y lo que sueñan como comunidad educativa; dichos aportes son fundamentales para dar forma a la bitácora hecha por profes y para profes.

3.5 Técnicas para el análisis de datos

El análisis de la información en la investigación cualitativa se centra en la interpretación de significados derivados de los instrumentos aplicados, para identificar patrones, temas y/o categorías que permitan comprensiones detalladas del contexto y fenómeno de estudio (Hernández et al., 2014). Los datos o relatos en este proceso por su naturaleza diversa requieren de tres fases claves para su interpretación, primero organizar la información, segundo, simplificar esa información para generar categorías temáticas de análisis, y finalmente dar sentido a las narrativas de manera reflexiva para dar respuesta a las preguntas de investigación y el marco teórico (Sparkes & Devís, 2018).

Dado que el análisis de la información se centra en comprender las narrativas que construyen los docentes de primera infancia sobre las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica, con el propósito de visibilizar y empoderar sus voces, para dar cumplimiento a este proceso se utiliza como técnica el análisis temático-narrativo que, según Braun y Clarke, (2006) “permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio” (p. 73).

Teniendo en cuenta lo anterior, una vez se finaliza la etapa de la recolección de narrativas, se da inicio al proceso de triangulación y análisis de la información mediante el software Atlas Ti, en una serie de pasos que se describen a continuación:

Paso 1. Transcripción y organización: Se transcribe las entrevistas y grupos focales de manera literal. Cada archivo es identificado de forma sistemática: para las cuarenta entrevistas se da *Docente 1, Docente 2, Docente 3* y así sucesivamente, para los dos grupos focales se identifican como *GF1* (Grupo Focal 1) y *GF2* (Grupo Focal 2) esto garantiza un manejo ordenado de la información y la correcta identificación de los relatos individuales y colectivos de cada docente.

Paso 2. Familiarización con las narrativas: Se realiza una lectura inicial de las transcripciones para reconocer expresiones clave, emociones y patrones.

Paso 3. Codificación abierta: A partir de esos patrones se seleccionan fragmentos narrativos y se les asigna códigos (palabras o frases representativas), todos son extraídos textualmente de los relatos de los docentes. También, con ayuda de las funciones de I.A del software se buscaran otros códigos que hasta el momento pudieron pasar desapercibidos o que no se tenían presentes.

Paso 4. Numero de coocurrencias: El software identificara el número de veces que un código o término se repite y esto se organizara en una matriz de coocurrencias (ver anexo J).



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 9.

Fragmento de las frecuencias de códigos utilizadas en la matriz de coocurrencias.

	A	B	C	D
1				
2		MATRIZ DE COOCURRENCIA		
3		TERMINO	CANTIDAD	
4		Niños	74	
5		Frustración	32	
6		Falta de apoyo familiar	24	
7		Autocuidado - cuidado	20	
8		Falta de compromiso	19	
9		Agotamiento	16	
10		Falta de apoyo institucional	15	
11		Desgaste	14	
12		Corresponsabilidad	13	
13		Pensar en los niños	13	
14		Bienestar	12	
15		Esperanza	11	
16		Empatía	11	
17		Sobrecarga	10	
18		No tomarselo personal	10	
19		Alivio	10	
20		Apoyo enre pares	9	
21		Tristeza	9	

Paso 5. Agrupación en categorías y temas: De acuerdo a las coocurrencias los códigos o términos se organizan en familias o categorías que reflejen dimensiones comunes, a cada categoría se le asigna un color dentro de la matriz para facilitar su identificación (ver anexo J).

Figura 10.

Categorías designadas en la matriz de coocurrencias.

CATEGORIAS
Sobrecarga emocional y laboral
Competencias socioemocionales
Falta de apoyo institucional
Ausencia de corresponsabilidad con las familias
Apoyo entre pares
Formación socioemocional
Bienestar



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 11.

Fragmento de la clasificación de los términos en categorías.

E	F	G	H	I	J
	CLASIFICACIÓN DE TERMINOS EN CATEGORIAS				
	Niños				
	Frustración				
	Falta de apoyo familiar				
	Autocuidado - cuidado				
	Falta de compromiso				
	Agotamiento				
	Falta de apoyo institucional				
	Desgaste				
	Corresponsabilidad				
	Pensar en los niños				
	Bienestar				
	Esperanza				
	Empatía				
	Sobrecarga				
	No tomarselo personal				
	Alivio				
	Apoyo enre pares				
	Tristeza				
	Comprensión				
	Regulación				
	Cansancio				
	Equilibrio				
	Respaldo				
	Sentirse solo				

A partir de estas agrupaciones surgen los temas centrales del análisis, que para este caso son:

Tabla 2.

Categorías de análisis. Elaboración propia (2025).

En relación con:	Categoría de análisis
Competencias socioemocionales y su influencia en la práctica pedagógica	Autocuidado, autoconciencia, regulación y validación emocional
	Apoyo entre pares
	Formación emocional docente



Bienestar emocional
docente

Sobrecarga emocional y laboral

Falta de apoyo institucional

Ausencia de corresponsabilidad con las familias

Paso 6. Interpretación de relaciones: Con la matriz de coocurrencia se realizara una interpretación inicial de las relaciones entre códigos, temas y categorías, por ejemplo, qué significado tiene la conexión entre ausencia de corresponsabilidad familiar y sobrecarga laboral, lo cual orienta el análisis posterior con mayor claridad. Esto se ubica en tabla adicional y se hace con ayuda de las herramientas con IA del software de Atlas Ti, debido a que un solo termino puede responder a una o varias categorías (ver anexo J).

Figura 12.

Fragmento de la relación entre categorías. Tomada de la matriz de concurrencias.

	L	M	N
2			
3	RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS		
4	Bienestar	Formación socioemocional	Los espacios de formación emocional contribuirán significativamente al bienestar integral de docente
5	Sobrecarga emocional y laboral	Ausencia de corresponsabilidad	La escasa participación de las familias en los procesos educativos incrementa la carga emocional del d
6	Sobrecarga emocional y laboral	Falta de apoyo institucional	Los docentes perciben que la falta de acompañamiento y reconocimiento institucional incrementa su
7	Bienestar	Sobrecarga emocional y laboral	En un ambiente caracterizado por la sobrecarga emocional y laboral priorizar el bienestar docente es un
8	Apoyo entre pares	Competencias socioemocionales	La colaboración y la empatía entre docentes favorecen la creación de ambientes socioemocionalment
9	Falta de apoyo institucional	Apoyo entre pares	Cuando el apoyo institucional es débil, las redes entre colegas se fortalecen como mecanismos de con
10	Competencias socioemocionales	Firmado socioemocional	Existe una relación estrecha entre la autorreflexión emocional y la práctica pedagógica. Los docentes
11	Ausencia de corresponsabilidad	Falta de apoyo institucional	Los docentes reconocen que su bienestar emocional impacta directamente en la promoción de las co
12	Apoyo entre pares	Bienestar	Los docentes perciben que la escuela y las familias actúan de manera desconectada. La falta de trabaj
13	Apoyo entre pares	Formación socioemocional	Las interacciones con los colegas son vistas como espacios informales de aprendizaje emocional, don
14	Formación socioemocional	Falta de apoyo institucional	Los docentes consideran que se debería ofrecer espacios de acompañamiento emocional, pero estos
15	Sobrecarga emocional y laboral	Apoyo entre pares	En contextos de sobrecarga, los colegas se convierten en soporte emocional. El compañerismo y la en
16	Competencias socioemocionales	Bienestar	Formación socioemocional
17	Ausencia de corresponsabilidad	Falta de apoyo institucional	Sobrecarga emocional y laboral
18	Sobrecarga emocional y laboral	Ausencia de corresponsabilidad	Formación socioemocional
19			

Paso 7. Análisis descriptivo e interpretativo: Se tomaran los fragmentos literales más significativos de las narrativas de los docentes a la luz de las categorías establecidas y se describirá e interpretará su contenido con una visión crítica, sin hacer juicios de valor o alterar el sentido de las mismas, identificando patrones de sentido, tensiones, coincidencias y particularidades. Este proceso permitirá comprender cómo los participantes construyen significado sobre las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica y cómo estas influyen en su bienestar, todo esto dará paso a la reflexión final del estudio.

3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica

Teniendo en cuenta, la Integridad Científica hace referencia a “el marco de principios, valores y prácticas profesionales que colectivamente ayudan a asegurar que todos los aspectos del proceso de investigación se realicen de manera honesta y precisa” (Espinoza y Alger, 2014, p. 126). En este proyecto de investigación se evidencian importantes consideraciones y principios éticos que garanticen la transparencia, objetividad, respeto, honestidad, confidencialidad y veracidad en el manejo de la información. Se vela en todo momento por la dignidad y el bienestar de los participantes (los docentes de primera infancia), asegurando un trato respetuoso hacia sus voces, experiencias y relatos.

En línea con lo anterior, los docentes participantes manifiestan su confianza en este proyecto de investigación mediante la firma del consentimiento informado y autorización de tratamiento de datos, en el cual no solo se garantiza su participación voluntaria y la protección de su identidad, sino que se comunican los objetivos, finalidad y actividades a realizar durante su participación (ver anexo A). Este acto representa un indicador relevante del compromiso ético del estudio, en el que los datos suministrados se manejan bajo principios de confidencialidad, respeto por la opinión y transparencia. Como lo señala Pauwels, (2008); Banks, (2010) en Morales y Taborda (2021), la investigación cualitativa advierte sobre la necesidad de eliminar los nombres de los estudios de naturaleza biográfico-narrativa o utilizar pseudónimos con el fin de evitar las posibles consecuencias que pueden tener los datos en las biografías de los participantes al hacerse públicos.

Con respecto a la participación en las entrevistas y grupos focales, se asegura que los docentes comprendan con claridad las preguntas formuladas, y que sus respuestas sean registradas con exactitud y precisión, brindándoles tranquilidad, seguridad y confianza de que no serán alteradas ni distorsionadas; y aunque el consentimiento sea dado al iniciar el proceso constantemente se está validando el deseo de seguir participando del estudio, por lo que nunca se da por sentado que la participación es definitiva. Por el contrario, se reconoce el derecho de cada docente a retirarse en cualquier momento, sin presión ni consecuencias, reafirmando así el carácter voluntario y consciente de su colaboración en el estudio.



Adicionalmente, la recolección y el análisis de los datos se llevarán a cabo de manera clara y veraz, respaldadas por investigaciones previas y teóricas que dan cuenta del rigor metodológico y académico y fortalecen la validez de las interpretaciones derivadas de los relatos, los cuales se tomarán de manera literal, atribuyendo cada fragmento a su autor mediante seudónimos, y se evitarán reinterpretaciones que distorsionen el sentido original de las narrativas. Se garantizará que los conceptos, datos e información obtenidos no sean tergiversados ni utilizados de forma indebida, evitando cualquier posibilidad de plagio. Este proceso estará guiado por un profundo respeto moral y académico hacia los investigadores y los autores citados, lo que permitirá preservar la integridad del trabajo investigativo.

Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados

4.1 Análisis descriptivo e interpretativo

El análisis de la información en la investigación narrativa implica un proceso descriptivo e interpretativo en el que las experiencias de los participantes se organizan, se comprenden y se dotan de sentido dentro de su propio contexto (Connelly y Clandinin, 1995). Desde esta perspectiva, la narrativa no solo presenta hechos, sino que reconstruye significados, permitiendo comprender cómo las personas configuran y resignifican su experiencia profesional y emocional, como señala Bolívar (2012), la narrativa constituye un medio para interpretar la realidad educativa desde la voz de los sujetos, reconociendo la complejidad, historicidad y profundidad de sus vivencias. Bajo este enfoque, el proceso analítico se orienta a identificar patrones, sentidos y trayectorias que emergen de los relatos obtenidos.

A partir de este marco, y dando respuesta a los tres objetivos planteados en la investigación, se organiza el análisis de la información en tres subcapítulos: narrativas docentes sobre lo socioemocional, bienestar emocional docente como condición indispensable para enseñar y una bitácora hecha por y para los docentes. En cada subcapítulo, se toman en cuenta las categorías derivadas de la matriz de coocurrencias, las cuales están directamente relacionadas con las competencias socioemocionales articuladas al modelo pentagonal de Bisquerra & Pérez (2007). Este modelo permite comprender cómo dichas competencias inciden en el bienestar docente, eje central del estudio, y cómo se expresan a lo largo de las narrativas de los maestros participantes. En conjunto, estas



categorías y este marco teórico ofrecen una lectura profunda del impacto socioemocional del ejercicio docente en el contexto trabajado.

A continuación se desarrollan los subcapítulos de análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

4.1.1 Narrativas docentes sobre lo socioemocional

Dando respuesta al objetivo específico “analizar el significado que los docentes atribuyen a las competencias socioemocionales y su influencia en su práctica pedagógica”, se identifica que los docentes no solo reflexionan sobre su propio desarrollo emocional, sino también sobre el de los niños y niñas. Este hallazgo permite establecer tres categorías de análisis que se presentan a continuación:

4.1.1.1 Autocuidado, autoconciencia, regulación y validación emocional

En las entrevistas realizadas a los docentes manifiestan sentirse emocionalmente agotadas y frustradas ante las múltiples demandas de su rol, expresan que el trabajo en el aula con niños pequeños implica altos niveles de exigencia física y emocional “Cada niño trae sus propias historias y uno carga con todo eso, muchas veces sin apoyo” (Docente 14), sumado ante un clima laboral difícil, el cual permea sus emociones.

Debo cuidar mis emociones en las relaciones con mis compañeras de trabajo, porque hay mucha competencia y no puedo permitir que ellas me lastimen o dejarme llevar por la ira o reaccionar mal, estoy tratando de poner límites y distancia con mis colegas profesores y así cuidar mi parte emocional. (Docente 11).

Adicionalmente, las docentes expresan como situaciones de índole laboral y personal las abrumba a tal punto de afectar su salud “En algún momento me dio parálisis en el cuello causado por el estrés, mucho trabajo y eso me hizo reflexionar a cuidar mi salud porque también tengo que estar bien para mí misma y también para los niños” (Docente 13). La anterior narrativa se complementa con lo siguiente

Uno puede dejar muchas cosas importantes sembradas en los niños y en las familias, pero ellos pasan y ellos no van a tener en cuenta cómo se ha desgastado uno emocionalmente, en cambio, si uno se prioriza, puede mejorar su labor y darse la importancia que uno mismo tiene. (Docente 17).

Lo anterior pone en manifiesto, la importancia de que los docentes reconozcan y fortalezcan sus emociones para desempeñar su práctica pedagógica de la mejor manera. Sin



embargo, durante la entrevista surgieron diversas prácticas personales que los docentes llevan a cabo y que les permiten reconectarse tanto con su vocación como consigo mismos.

“Busco muchas herramientas emocionales que me permitan desconectarme, busco tener contactos con amigos, amigas, hacer salidas, así no sean constantes” (Docente 18). “siento que cuando definitivamente está desbordada la situación, que uno ya siente como que ya no le quedan más fuerzas para manejarla, sí tiene que salir, darse un tiempo fuera, respirar y tomar otra vez la fuerza para continuar” (Docente 9):

Es importante cuidar mis emociones de mí, la frustración y la tristeza porque algo no me sale bien, la tristeza sino se cumplen acuerdos u objetivos de metas laborales, pienso que uno se tiene que cuidar, el docente debe cuidar su ánimo y el ánimo va ligado al alma y el alma es algo del ser, entonces cuidar mi ser, cuidar mi alma, camuflar lo que más pueda mi parte emocional, para que eso no me impida seguir sirviéndole a una sociedad de niñas y niños desde mi profesión. (Docente 12).

Al analizar el significado a las narrativas que las docentes atribuyen a las competencias socioemocionales y su influencia en la práctica pedagógica, emergen voces que revelan una realidad profundamente, por un lado, manifiestan el amor por enseñar, la resiliencia y la motivación de “dar lo mejor por los niños”; por otro, se evidencia cómo gestionan sus emociones y las transitan en su vida cotidiana, apoyándose en prácticas personales que les brindan bienestar y les proporcionan la fortaleza necesaria para continuar en el camino de la educación. “Yo tuve que aprender desde la propia experiencia a que tenía unas emociones y que tenía que aprender a controlarlas.” (Docente 7).

4.1.1.2 Apoyo entre pares

Es fundamental reconocer que esta categoría hace parte de la educación emocional y el bienestar profesional, la labor docente requiere trabajo en equipo, empatía y habilidades socioemocionales, por lo que el acompañamiento mutuo se vuelve indispensable, especialmente en el contexto escolar. En este sentido, la educación no es un asunto individual, sino una construcción compartida, son espacios de encuentro entre colegas donde se conversa, se ríe o se comparten historias que se convierten en verdaderos refugios, sostenes emocionales y fuentes de aprendizaje mutuo donde las ideas, propuestas e iniciativas se ponen en acción. En consecuencia, en las entrevistas los docentes manifestaron la importancia del trabajo y apoyo entre pares, aunque en muchas ocasiones no suele suceder.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

La interacción a veces con los compañeros de trabajo, no tienen esa misma empatía y pues se crea un individualismo, entonces cada uno hace las cosas como cree poder hacerlas y no está esa colaboración entre pares, pues somos un equipo de trabajo y a veces no se ve, eso me genera ansiedad. (Docente 33).

“Lo que me cuesta sostener día a día es la empatía y falta de trabajo en equipo”
(Docente 3). Contrario a lo anterior “Me ayuda siempre apoyarme en mis compañeras, pues recordar que nosotras también debemos respirar, no angustiarnos” (Docente 1).

Hablaba con mis otras compañeras de la situación tan difícil que es trabajar con niños con enfermedades crónicas (...) creo que charlarlo con los compañeros es una parte importante porque uno se da cuenta que no está solo en ese devenir, creo que uno debería tener más espacios para poder hablarlo, dialogarlo con nuestros pares porque a veces uno comete errores y el par le dice a uno mira, utilicé esta estrategia para situaciones como estas que ya me han pasado. (Docente 6).

Lo anterior evidencia la importancia de visibilizar las voces de los docentes, permitiendo reconocer su capacidad para gestionar emociones dentro del contexto educativo. Al hacerlo, se revela lo que sienten, perciben y cómo enfrentan emocionalmente los desafíos del entorno escolar. Ante diversas situaciones, los docentes identifican los factores que les generan frustración y ansiedad, así como los espacios que les brindan tranquilidad, especialmente cuando cuentan con el apoyo emocional de sus compañeros. Este acompañamiento entre pares no solo contribuye a reducir el agotamiento profesional, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y revitaliza el compromiso con una labor que, aunque desafiante, está profundamente cargada de aprendizajes. En síntesis, un docente que experimenta el apoyo de sus colegas está en mejores condiciones para brindar ese mismo acompañamiento a sus estudiantes.

4.1.1.3 Formación emocional docente

Es fundamental que los docentes reciban formación socioemocional desde su etapa profesional y a lo largo de su ejercicio laboral, reconociendo que los docentes sienten, se agotan, pero también tienen la capacidad de reconstruirse una y otra vez.

Nosotros como docentes de preescolar estamos en una montaña rusa emocional, en la universidad a ti no te enseñan a manejar tus emociones, cuando tú manejes las tuyas, también así vas a imprimir en los niños ese sello (...) yo tuve que aprender desde la propia experiencia a que tenía unas emociones y que tenía que aprender a controlarlas, lo aprendí a la fuerza. (Docente 7).



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

“Creo que me ayudaría, tener más espacios de acompañamiento, donde podamos compartir lo que sentimos, aprender herramientas para cuidarnos porque si nos vemos afectados, por todo lo que les sucede también a ellos” (Docente 1).

El proyecto de Hola Sésamo (...) donde nosotros como maestras de primera infancia hemos aprendido y abordado situaciones, podemos saber que es sentir alegría, tristeza, enojo, rabia o calma entonces de una u otra manera por estas cinco emociones transita toda maestra de primera infancia. (Docente 2).

Estas narrativas reflejan una necesidad de implementar programas de salud mental y bienestar emocional orientado a los docentes, no se trata solo de formar a quienes enseñan, sino de cuidar a quienes cuidan como señalan Berra, Brito, Castillo y Vargas (2022). No obstante, en algunas instituciones educativas ya se han ido implementando programas y proyectos enfocados al bienestar emocional docente, sin embargo, es pertinente hacer hincapié, los docentes necesitan espacios que trasciendan lo académico, con acciones tan sencillas como el acto de preguntar profe ¿y tú cómo estás?

En general, las entrevistas fueron espacios de descarga emocional, de reconocimiento mutuo, y de intercambio de saberes, las emociones y el silencio se entrelazaron para crear entornos reflexivos donde los docentes se sintieron escuchados, validados y acompañados. En ese encuentro de miradas y palabras, se tejó una red invisible: la de la empatía, la resiliencia y la esperanza compartida.

4.1.2 Bienestar emocional docente como condición indispensable para enseñar

Desde una perspectiva interpretativa, las narrativas docentes permiten comprender que el bienestar emocional es una construcción dinámica, que se sostiene entre tensiones (López et al. 2023). Las condiciones institucionales, laborales y sociales tienden a desbordarlas emocionalmente, afectando en muchas ocasiones su salud mental y física; sin embargo, se evidencia la capacidad de resiliencia y resignificación que tienen los docentes ante las experiencias que afectan su bienestar emocional:

Hubo un tiempo en que todo me afectaba profundamente: los conflictos entre compañeros, las exigencias del colegio, los comentarios de los padres. Todo me lo tomaba personal. Hasta que llegó un punto en el que mi salud mental se quebró. Estuve pensionada cinco años por trastornos emocionales asociados al estrés laboral. Fue un tiempo de silencio, de duelo y de replantear mi vida. Y paradójicamente, estar en casa fue peor. Me di cuenta de cuánto me hacía falta mi



vocación, mi rutina, mis niños. Cuando decidí volver, lo hice con otra mirada: puedo cambiar el sistema, pero sí puedo cambiar la forma en que me relaciono con él. (Docente 30).

En un contexto marcado por la sobrepoblación en las aulas, la escasez de recursos, la limitada participación de algunas familias, junto con la falta de apoyo institucional el ejercicio docente se convierte en un terreno fértil para el desgaste y la sobrecarga emocional, como lo advierte Villareal (2023). Frente a este panorama, los grupos focales al igual que las entrevistas se transformaron en espacios de escucha reflexiva y mutua, donde cada palabra fue acogida y cada emoción, legitimada.

4.1.2.1 Sobrecarga emocional y laboral

“Los niños llegan a contarle a uno que no han comido, que su papá le pega a la mamá, que se quedaron solos toda la noche, y ante eso no se puede hacer mucho porque es la realidad de muchos” (Docente 1; GF1). Esta sobrecarga se intensifica con las labores administrativas, formatos que llenar y con las nuevas disposiciones que cada año llegan, como la cátedra de educación socioemocional, percibida por algunas docentes como “una carga más que no siempre viene acompañada de herramientas o acompañamiento adecuado, en el papel muy lindo, pero es como un relleno más” (Docente 15; GF2), “el día no alcanza para llenar observador, planear, dejar tareas, responderle a la mamita la agenda o el WhatsApp, y entonces la labor pedagógica se queda atrás y uno se carga con mil cosas” (Docente 10; GF2).

A pesar de la carga emocional que llevan los docentes, ellos siguen adelante, impulsados no solo por la vocación, sino por el amor genuino hacia cada niño y niña que acompaña su camino, “siento que somos un filtro de todo: del dolor de las familias, (...) tensiones institucionales, (...) carencias del sistema. Pero, aun así, hay algo en la sonrisa de un niño, en su abrazo sincero, que me recuerda por qué sigo aquí” (Docente 30). Lo cual lleva a comprender que, la escuela no es solo un lugar para aprender asignaturas, es un espacio donde se tejen vínculos, se cultiva la empatía y se deben reconocer las emociones de quienes la habitan.

4.1.2.2 Falta de apoyo institucional

Se hace evidente la falta de acompañamiento, varios docentes refieren que, ante situaciones difíciles, deben actuar solas: “El coordinador no está, el orientador tiene



muchos casos, entonces toca manejarlo sola” (Docente 18, GF2), “a veces no es solo que los orientadores estén ocupados, porque ellos tienen sus cargas, es que no hay apoyo ni siquiera de la secretaria, todo le toca a uno o es culpa de uno” (Docente 4; GF2).

Dentro de las narrativas de los docentes, se evidencia la falta de reconocimiento a la labor docente por parte de las instituciones: “quieren que uno cargue con los problemas familiares, sociales y emocionales de los niños (...) me agota la falta de reconocimiento, parece que la labor del docente no vale hasta que hay una queja o un error” (Docente 31). Para la mayoría de los docentes, las instituciones educativas delegan múltiples responsabilidades que van más allá de su rol sin brindar condiciones, recursos, ni espacios necesarios para desarrollar de una manera pertinente esas responsabilidades

A veces llega como el enojo, la ansiedad (...) queremos es que la gente se sienta bien, (...) queremos dar y no tenemos como esos recursos, como ese apoyo, entonces se siente uno como frustrado cuando uno quiere como dar más de lo que tiene para los niños. (Docente 16).

Esta sensación de aislamiento afecta directamente en su bienestar emocional, generando sentimientos de frustración, impotencia y desbordamiento, lo que refleja la necesidad de una cultura institucional del cuidado que también contemple a los educadores como sujetos emocionales.

4.1.2.3 Ausencia de corresponsabilidad con las familias

Otro elemento reiterado, transversal y que más coocurrencia tiene en las narrativas docentes, es la falta de corresponsabilidad de las familias en el acompañamiento del proceso integral de los niños y las niñas. Esta ausencia no solo dificulta el avance pedagógico, sino también genera en los docentes una carga emocional significativa, quienes expresan sentir tristeza y frustración ante la falta de acompañamiento familiar. Como lo señala una docente “tristeza cuando veo que los niños desafortunadamente no son acompañados por sus familias, son niños que andan solos que no tienen quien le dirija sus tareas, que estén pendientes de ellos eso también me da tristeza” (Docente 2).

Esta falta de corresponsabilidad genera un impacto emocional en los docentes pues perciben que los niños y las niñas están siendo vulnerados: “Me cuesta sostener emocionalmente la indiferencia de las familias. Me duele sentir que, a veces, parece que a nadie le importan realmente los niños.” (Docente 25). Este desbalance entre las



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

responsabilidades entre escuela y familias conllevan un desgaste físico y emocional, por lo que los docentes deben asumir responsabilidades que son netamente de la familia: “El trabajo con los padres de familia, hacerles comprender a los padres de familia que un niño de cinco años necesita el apoyo y el acompañamiento permanente de ellos. Eso me desgasta física y emocionalmente.” (Docente 6).

De manera reiterativa los docentes narran como la falta de acompañamiento familiar limita el avance en el proceso de aprendizaje:

Tema que desgasta mucho es el tema de trabajar con las familias, el trabajar con las familias, recalcarles, sensibilizar a las familias de la importancia del acompañamiento a sus hijos y a sus hijas en casa, en el proceso académico, ha sido muy desgastante, porque no hay ese acompañamiento de los padres, entonces los niños no pueden avanzar en sus procesos. (Docente 12).

Las docentes consideran que el trabajo no puede recaer únicamente en la escuela: “La responsabilidad no debe ser solo del colegio, las familias deben involucrarse en la educación de sus hijos” (Docente 6; GF1); “ahora son cada vez menos las familias que se preocupan por cómo está su hijo, cómo va en el colegio, los colegios se convirtieron en guardería” (Docente 17; GF1), afirman las docentes.

Estos planteamientos originan una de las concurrencias más grandes encontradas y es la frustración que sienten las docentes al percibir que el esfuerzo realizado en el aula pierde continuidad en el entorno familiar, la falta de compromiso de algunos cuidadores se traduce en una carga emocional adicional. De esta manera, la frustración surge por la percepción de un desequilibrio en el acompañamiento entre escuela y hogar, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la alianza escuela–familia como condición indispensable para el bienestar emocional de los docentes y de los niños.

4.1.3 Una bitácora hecha por y para los docentes

La bitácora Profe ¿Y tú cómo estás? 15 actividades para fortalecer tu bienestar a través del desarrollo de competencias socioemocionales (ver anexo K) surge directamente de las narrativas docentes recopiladas en los grupos focales y las entrevistas desarrolladas en el marco de este proyecto. Este producto se construye a partir de las experiencias, necesidades y reflexiones expresadas por los docentes, quienes manifestaron la necesidad



de una formación emocional pues muchas veces no cuentan con herramientas para el autocuidado, la autorregulación, conciencia emocional.

Durante los grupos focales, los docentes señalaron que las estrategias brindadas desde las instituciones o desde algunas las políticas públicas, suelen quedarse en el papel o son actividades que se realizan por cumplimiento, que pasan desapercibidas o que no responden a la realidad que viven los docentes en su quehacer diario. Esto genera la percepción de que muchas veces el bienestar docente no es una prioridad institucional. En consecuencia, los docentes han aprendido desde su propia práctica y en algunos casos con la ayuda de sus colegas, a fomentar sus propias competencias socioemocionales contribuyendo a su bienestar.

A partir de estas narrativas, la bitácora se convierte en una herramienta construida con docentes y para docentes, con el propósito de fortalecer sus competencias socioemocionales, fomentar el bienestar docente y mejorar la conexión consigo mismo y con el entorno educativo.

Las 15 actividades que la conforman se fundamentan en el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), el cual integra cinco dimensiones:

Conciencia Emocional: Capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás.

Regulación emocional: Manejo adecuadamente las emociones.

Autonomía Emocional: autoconocimiento, autoestima, la responsabilidad sobre las propias acciones y emociones.

Competencia social: Habilidad de relacionarse adecuadamente con los demás.

Competencias para la vida y el bienestar: Herramientas para afrontar de forma constructiva las situaciones de la vida, tomando decisiones orientadas al bienestar propio y colectivo.

Cada actividad de la bitácora fue diseñada para que el docente pueda fortalecer cada una de las dimensiones. Con el fin de facilitar su uso y comprensión, se incorporó una guía visual en forma de arco iris, es decir que cada actividad fortalece una o varias competencias



emocionales, invitando al docente a recorrer un camino de autoconocimiento, equilibrio y bienestar.

Así mismo, dentro de las actividades fueron implementadas como prueba piloto durante los grupos focales y las entrevistas, evidenciando el gusto de las docentes por realizarlas o responderlas, tal es el caso de la actividad #5: “Escribe una carta a tu yo del pasado, a ese profe que iba iniciando su camino a la docencia”, demostrando que es una actividad que permite una conciencia emocional.

La bitácora Profe ¿Y tú cómo estás? es un recurso pedagógico pertinente y necesario para el fortalecimiento del bienestar emocional docente. Al ser construida a partir de las propias voces y experiencias, adquiere un carácter significativo, permitiendo que cada actividad contenga un sentido a la realidad que viven los docentes. De esta manera, la bitácora también reafirma que el cuidado de quienes educan es un elemento fundamental para promover ambientes escolares más saludables y así mismo la mejora de la calidad educativa.

4.2 Síntesis de Limitaciones e Innovación del estudio en contexto

La presente investigación narrativa se construyó desde un enfoque comprensivo, interpretativo y ético preservando la objetividad en el análisis; sin embargo, al abrir espacio para escuchar las voces de los docentes de primera infancia, la subjetividad emergió con un sentido humano. Las historias de vida compartidas estuvieron cargadas de emociones, silencios y recuerdos que no solo revelaron el sentir de los participantes, sino que también interpelaron a las investigadoras en su propio rol como educadoras, generando una conexión íntima con el contexto que habitan. Interpretar estos relatos exigió tiempo, sensibilidad y una profunda responsabilidad ética, pues cada palabra, cada pausa, cada gesto contenía una verdad emocional que merecía ser cuidada y valorada. A lo largo de la investigación, se venció la limitación o resistencia de algunos docentes a participar, debido al temor de expresar sus emociones, vistas como debilidad en un escenario que exige fortaleza constante, lo anterior se debió a que las investigadoras generaron espacios seguros para la expresión emocional, a través de la palabra, la escucha y la empatía. Durante la investigación, emergió la necesidad de generar espacios de diálogo, encuentro y tejido de saberes entre docentes, guiándoles a salir de un contexto netamente académico, otorgando otros espacios para que el docente expresara sus sentires, aconteceres y



experiencias que transita en su labor, por lo tanto, es necesario que los docentes tengan una formación desde el inicio de su labor y durante su ejercicio lo cual conlleve a un bienestar docente. Como consecuencia, y ante cada desafío, la investigación logró una innovación significativa: la creación de una bitácora emocional que recoge los sentires de los docentes y da respuesta a sus inquietudes sobre su formación y bienestar.

4.3 Implicaciones, sugerencias y/o Recomendaciones

Las sugerencias y recomendaciones derivadas de esta investigación narrativa, construidas a partir de las voces de los docentes participantes, proponen que futuras investigaciones incluyan grupos focales presenciales que permitan un verdadero tejido de saberes entre docentes de primera infancia, ya que el contacto físico —a través de la mirada, la escucha, el abrazo y la contención— enriquece la expresión emocional; además, se sugiere dar continuidad a la bitácora emocional creada, ampliando sus actividades e involucrando no solo a los estudiantes, sino también a colegas y a la comunidad educativa, promoviendo así una cultura de bienestar emocional integral; se destaca la necesidad de formar a los docentes en competencias socioemocionales para que puedan autogestionarlas y aplicarlas en sus contextos, incluyendo a familias y estudiantes, generando un impacto significativo; finalmente, se recomienda que las políticas públicas de primera infancia incluyan el bienestar emocional docente como eje transversal, no limitado a una asignatura específica, sino como parte de una formación continua desde la etapa preuniversitaria y durante el ejercicio profesional, con el fin de consolidar una educación emocional sostenible y transformadora en toda la comunidad educativa.

Capítulo 5 – Conclusiones

La presente investigación dejó al descubierto una realidad muchas veces silenciada: el impacto emocional que viven los docentes de primera infancia. Se evidenció un aporte significativo al reconocimiento de sus emociones, resaltando la urgencia de crear espacios formativos donde puedan nombrarlas, transitarlas y sentirse acompañados. A lo largo de la investigación, sus voces se hicieron visibles, revelando una profunda frustración provocada por la escasa participación familiar, la falta de respaldo institucional, el poco reconocimiento de su labor y las exigentes cargas administrativas, todo ello se traduce en un agotamiento emocional que permea su práctica pedagógica y afecta su bienestar. Esta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

investigación nos recuerda que cuidar a quienes enseñan es tan vital como cuidar a quienes aprenden, y que el bienestar docente debe ser una prioridad.

Los hallazgos permiten concluir que el bienestar emocional docente es fundamental en las dinámicas educativas. Aunque el apoyo institucional es débil, las redes entre colegas se fortalecen como mecanismos de contención, acompañamiento y cooperación emocional. Se evidencia que existe una relación estrecha entre la autorreflexión emocional y la práctica pedagógica, esto debido a que los docentes que aprenden a reconocer, gestionar y cuidar sus emociones logran promover esas mismas competencias en sus estudiantes. Por tal razón, los docentes reconocen que su bienestar emocional impacta directamente en la promoción de las competencias socioemocionales en los niños y las niñas, pero muchas veces no se sienten en condiciones de moldearlas.

Asimismo los docentes perciben que la escuela y las familias actúan de manera desconectada, la falta de corresponsabilidad de las familias afecta el desarrollo de los niños y genera en los docentes una sobrecarga emocional y laboral. Las narrativas docentes evidencian que las interacciones con los colegas funcionan como espacios de aprendizaje emocional, donde el compartir experiencias fortalece el bienestar docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Por otro lado, se identifica que los docentes reconocen la importancia de contar con espacios de acompañamiento emocional, sin embargo, estos son escasos o inexistentes, lo que hace que la formación socioemocional dependa en gran medida de la motivación personal. En medio de contextos de alta demanda y sobrecarga laboral, los colegas terminan siendo la principal fuente de apoyo, y el compañerismo se convierte en una estrategia clave de autocuidado colectivo. Esta red de empatía entre pares surge como respuesta a la ausencia de apoyos institucionales, tanto a nivel escolar como desde las instancias distritales y nacionales.

De igual manera, cuando las instituciones valoran el bienestar docente y generan estrategias y ambientes que lo promueven, se potencian habilidades como la empatía, la autorregulación y otras competencias socioemocionales tanto en maestros como en estudiantes, lo que termina impactando positivamente en la calidad educativa. Frente a este panorama, los docentes expresan la necesidad de fortalecer su capacidad para manejar el



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

estrés, evitar la sobrecarga emocional y consolidar prácticas de autocuidado que les permitan sostener su labor pedagógica de manera saludable.

Finalmente, esta investigación se convierte en un regalo para los docentes de primera infancia: una bitácora pensada para acompañarlos en su día a día, con 15 actividades que se ajustan a sus tiempos y que buscan fortalecer su bienestar emocional a través de competencias socioemocionales. Con un lenguaje sencillo e imágenes que inspiran, la bitácora invita al maestro a reconocerse, a cuidarse y a crecer. Porque, como bien se dice: “nadie puede dar de lo que no tiene”. Por eso, necesitamos docentes emocionalmente sanos, capaces de sembrar en sus estudiantes una educación más humana y de mayor calidad y todo puede comenzar con una pregunta sencilla, que al interiorizarla abre camino a la reflexión: profe, ¿y tú cómo estás?

Referencias Bibliográficas

Abanades Sánchez, M. (2020). La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. *Revista De Comunicación Y Salud*, 10(2), 249–263. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).249-263](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).249-263)

Achard, I. (2020). ¿ Nuevo rol o nueva identidad docente en la era digital?. *Educación y Tecnología*. 3(1), 45-65.
<https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/3>

Bächler, Rodolfo & Pozo-Municio, Juan. (2021). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite*. [10.4067/S0718-50652020000100213](https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100213)

Baquero Garzón, Luis & Padilla, María & Lobo, Sebastián & Ballén, Óscar & Bernal, Daniel. (2021). El bienestar docente y la calidad educativa.
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2423>

Bisquerra Alzina, R., & Mateo Andrés, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Cuadernos de Educación*.
<http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Blanco, M., (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi & M. H. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica* (Tomo II, pp. 79–109). Editora Universitaria da PUCRS. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brito Sánchez, A. I., Vargas Jiménez, R., Castillo Sotelo, M., & Berra Ruiz, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 4(3), 651-663. <https://doi.org/10.62364/1y1e9p09>

Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051005>

Calderón Palacio, I. C. (2023). Educar para el Bienestar: Una condición para la formación permanente de los maestros. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 14(1), 20-37. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.3>

Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 25–35. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Marco CASEL de aprendizaje socioemocional (rueda CASEL)*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Cortés, J. A., & Ruiz, M.I. (2021). *Bienestar emocional del docente de educación inicial*. En *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 29–136). Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/Practicas-investigacion-innovacion-y-perspectivas-de-la-educacio>

De Pablos, J y González, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-40. <https://www.researchgate.net/publication/236650378>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El Nuevo Siglo. (2024, 21 de Febrero.). *Profesores de Bogotá, con altos índices de ansiedad y depresión.* <https://www.elnuevosiglo.com.co/nacion/profesores-de-bogota-con-altos-indices-de-ansiedad-y-depresion>

Espinosa Pineda, Y. C. (2024). Las Competencias Socioemocionales Docentes: Una Tarea Pendiente en el Contexto Educativo Colombiano . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 2613-2629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15037

Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio (FOMAG). (2024). *Invitación para el abordaje de la salud mental, basada en enfoque del entorno laboral con énfasis de promoción, prevención y educación, como estrategia nacional.* <https://www.fomag.gov.co/wp-content/uploads/2024/09/INVITACION-PARA-EL-ABORDAJE-DE-LA-SALUD-MENTAL.pdf>

García Martínez, J., Fernández Ozcorta, E. J., Rodríguez Peláez, D., & Tornero Quiñones, I. (2013). Necesidades Formativas En Competencias Socioemocional En El Cuerpo Docente. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 128-143. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2250>

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

González, E., & González, M. (2012). La educación para la responsabilidad social: Una mirada desde el docente universitario. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 2(2), 97–106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5154892.pdf>

Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>



Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=349733230009>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

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>

Kostiv, O., & Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, 15(2), 171–181.

<https://doi.org/10.24310/espsiesepsi.v15i2.14775>

López Martínez, O., García Jiménez, E. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177.

Lopez Rosetti, D. (2017). *Emoción y sentimientos*. Planeta
https://revistaconsciencia.com/wp-content/uploads/2022/12/Emocion-y-Sentimientos_Daniel-Lopez-Rosetti.pdf

Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M., & Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional intelligence, psychological well-being and burnout of active and in-training teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3514. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>

Martínez-Saura H. F., Calderón A. & Sánchez López M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32.

<https://doi.org/10.5209/rced.82389>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

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

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Guía para la elaboración de un programa de bienestar laboral. Bogotá.

[gilhttps://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-226051_archivo_pdf_bienestar_modelobienestar.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-gil226051_archivo_pdf_bienestar_modelobienestar.pdf)

Ministerio de Salud y Protección Social. (2023, 11 de octubre). Encuesta de Minsalud revela que el 66,3 % de los colombianos declara haber enfrentado algún problema de salud mental (Boletín de Prensa No. 231 de 2023) [Comunicado de prensa].

<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/66-porciento-de-colombianos-declara-haber-enfrentado-algun-problema-de-salud-mental.aspx>

Morales Escobar, I. del R., & Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171–182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

Moscote, Graciany. (2024). Capítulo 8. La feminización de la profesión del educador infantil. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519908.8>

OECD (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, UNESCO Institute for Statistics, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.

Ordoñez Rodríguez, V. Y. (2022). EL DOCENTE Y SU PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN SU LABOR. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 35, 80-101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/356119>

Ortiz, L., Salmerón, H., & Rodríguez, S. (2021). Desarrollo de competencias en educación infantil a través del trabajo por proyectos. Profesorado. Revista de Currículum y

Formación del Profesorado, 25(1), 1-18.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>

Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos: Dónde se forman y cómo se transforman*. Marge Books.

Pontificia Universidad Javeriana & Welbin. (2024). *Índice Welbin 2024: Bienestar emocional del personal docente y directivo docente en Colombia*.

<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/Reporte-Índice-Welbin-2024.pdf>

Rendón Uribe, M. A., Cuadros Jiménez, O. E., Hernández Álvarez, B. E., Monterrosa Chávez, D. C., Holguín Higueta, A., Cano Vásquez, L. M., Álvarez Pulgarín, J. P., & Ortiz Rodas, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Editorial Universidad de Antioquia.

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rendon_Uribe/publication/303383354_Las_competencias_socioemocionales_en_el_contexto_escolar/links/606e319b4585150fe98fe6a9/Las-competencias-socioemocionales-en-el-contexto-escolar.pdf

Reyes Arévalo, L. (2023). Competencias emocionales docentes: una mirada desde sus narrativas. Universidad Externado de Colombia. Disponible en:

<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/15962>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. <https://es.scribd.com/document/378300093/128205939-METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-CUALITATIVA-Gregorio-Rodriguez-Gomez-Javier-Gil-Flores-docx>

Rojas Penagos, J. F., & Mateus Garzón, J. (2020). *Análisis y comprensión de los aportes de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula, de los maestros de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, de la ciudad de Bogotá*. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/30909>

Romero, M (2024). El trabajo emocional docente en la dimensión del cuidado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101), 389-

413. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200389

Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente [Emotional welfare of teachers in the educational institute]. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 183–194. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/59>

Sparkes, A. C., & Devís Devís, J. (2018). Investigación Narrativa Y Sus Formas De Análisis: Una Visión Desde La Educación Física Y El Deporte. *Expomotricidad*. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323v>

Spencer, L.M. y Spencer, S.M., *Competente at work*, New York, John Wiley & Sons, 1993.

Trelles Astudillo, H. J. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. *Revista Boletín REDIPE*, 14(5), 252–259. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2254/2250>

Villarreal-Fernández, J. E. (2023). El Estrés y Burnout percibidos en docentes colombianos en el regreso a la presencialidad en las aulas. Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 71-81. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01>

Zabala, A., y Laia, A. Arnau. (2008). 11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias. España, Grao. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=881661>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado para docentes

Anexo B. Encuesta Sociodemográfica

Anexo C. Formato Entrevista semiestructurada a docentes de primera infancia

Anexo D. Formato Grupo Focal 1

Anexo E. Formato Grupo Focal 2

Anexo F. Resultados Encuesta Sociodemográfica

Anexo G. Grabación y Transcripción de Entrevistas

Anexo H. Grabación y Transcripción Grupos Focales 1 y 2

Anexo I. Narrativas Docentes Escritas y Dibujas Grupos Focales 1 y 2

Anexo J. Matriz de coocurrencia

Anexo K. Bitácora de orientaciones: Profe, ¿y tú cómo estás? 15 Actividades para fortalecer tu bienestar a través del desarrollo de competencias socioemocionales.

<https://heyzine.com/flip-book/f866ae76de.html#page/1>

Nota: Todos los anexos podrán ser consultados en la carpeta de Drive destinada para este trabajo. Dichos materiales se encuentran bajo licencia de la Universidad Santo Tomás y son de propiedad exclusiva de los investigadores. Para acceder a los archivos, por favor solicite el permiso correspondiente en el siguiente link [ANEXOS](#)