



**Somos calidad,
somos USC**

**Docencia en equilibrio: revisión documental y propuesta de cartilla orientadora
para bienestar docente**

Autor

**Inés Lucía Fernández Flórez
Lorena Andrea Torres Rayo**

Magister en Educación

Director

Nataly González Trujillo

**Facultad de Educación
Maestría en Educación - Virtual
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali - Colombia
2026**

Resumen

La práctica docente en contextos educativos actuales atraviesa por múltiples demandas pedagógicas, institucionales y emocionales, las cuales afectan la dimensión socioemocional del profesorado, especialmente en regulación emocional y manejo del estrés, incidiendo en su bienestar y desempeño; bajo esta perspectiva, este estudio tiene como objetivo fundamentar el diseño de una cartilla orientadora dirigida al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y el bienestar emocional del profesorado a partir de una revisión documental crítica en los niveles de básica primaria y secundaria en Colombia, en correlación con Perú y Ecuador. Se empleó un diseño de investigación documental, de carácter descriptivo-analítico y alcance propositivo, basado en la revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2020 y 2025 en bases de datos indexadas. La información se organizó en un mapa y se analizó para identificar tendencias, coincidencias y vacíos investigativos, evidenciando que los docentes presentan dificultades en la regulación emocional frente a situaciones de sobrecarga laboral, lo cual impacta el clima del aula, la toma de decisiones pedagógicas y su bienestar. Se concluye que es necesario fortalecer las competencias socioemocionales docentes.

Palabras clave: Estrés laboral; condiciones laborales del docente; bienestar laboral; comportamiento del docente; salud mental; aprendizaje socioemocional

Abstract

Teaching practices in current educational contexts are shaped by multiple pedagogical, institutional, and emotional demands, which affect teachers' socioemotional competencies, particularly in terms of emotional regulation and stress management, influencing their well-being and performance; from this perspective, this study aims to support the design of a guiding booklet intended to strengthen teachers' socioemotional competencies and emotional well-being, based on a critical documentary review at the primary and secondary education levels in Colombia,, in correlation to studies from Peru and Ecuador. A documentary research design was used, with a descriptive-analytical approach and a propositional scope, based on a systematic review of scientific literature published between 2020 and 2025 in indexed databases. The information was organized using a table, which was analyzed to identify trends, similarities, and research gaps. The results indicate that teachers experience difficulties in emotional regulation in

situations of work overload, which impacts classroom climate, pedagogical decision-making, and their well-being. It is concluded that strengthening teachers' socioemotional competencies is necessary. As a contribution, a guiding booklet is proposed to support the development of emotional self-regulation and the improvement of teaching practices.

Key words: Occupational diseases; Teacher working conditions; Quality of working life; well - being; teacher behaviour; Social and emotional learning

El contexto docente en Colombia evidencia, desde su literatura reciente, que su labor presenta altos niveles de estrés laboral debido a la sobrecarga de funciones intensificada por las responsabilidades administrativas y pedagógicas, las cuales se asocian de manera constante con la aparición de desgaste profesional (Godoy & Trujillo, 2025; Granados et al., 2024; Muñoz, 2023). La literatura revisada coincide en señalar que las competencias socioemocionales desempeñan un papel fundamental en el bienestar y el desempeño docente, en especial, la regulación emocional. Diversos estudios evidencian que la capacidad del profesorado para regular sus emociones influye en la calidad de las prácticas pedagógicas y la comprensión de las dinámicas escolares (Muñoz, 2023; Rodríguez et al., 2021, citado en Hincapié & Gutiérrez Villegas, 2024). Entre los aspectos más estudiados se encuentran el manejo emocional del docente, su relación con el desempeño laboral y su vínculo con el estrés profesional. En cuanto a las metodologías empleadas predominan diseños cuantitativos, donde se aplican encuestas a docentes en ejercicio, así como estudios descriptivos y correlacionales orientados a identificar relaciones entre variables emocionales y desempeño profesional (Godoy & Trujillo, 2025; Hincapié & Gutiérrez Villegas, 2024; Muñoz, 2023). Además, los hallazgos de estos estudios indican que un adecuado desarrollo de la autogestión de emociones se asocia con mejores resultados en la práctica docente y mayor bienestar profesional, mientras que las limitaciones en esta competencia se relacionan con mayores niveles de estrés laboral y dificultades en la gestión del aula (Hewitt-Ramírez et al., 2023; Godoy & Trujillo, 2025; Granados et al., 2024; Muñoz, 2023). Esto se correlaciona con estudios en Perú y Ecuador (Ynga Rojas de Comeca et al., 2024; Solís Beltrán et al., 2025) donde también se encontró que la autorregulación y la gestión de emociones, influyen directamente en el bienestar docente y en la calidad de su desempeño profesional. Asimismo, la literatura también evidencia algunas limitaciones, como el predominio de estudios basados en percepciones docentes y la escasez de investigaciones que entreguen estrategias formativas orientadas al fortalecimiento de las competencias en el contexto educativo.

Ahora bien, en el marco de la Agenda 2030, la disponibilidad y la adecuada formación de docentes en sus habilidades socioemocionales constituyen condiciones esenciales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; no obstante, el informe mundial sobre el personal docente advierte que la profesión enfrenta una crisis estructural asociada a la escasez de educadores, el abandono progresivo de la carrera y el deterioro de las condiciones laborales

(UNESCO, 2025), lo que resalta la necesidad de comprender los factores emocionales que inciden en el bienestar y el ejercicio profesional del docente, en especial la regulación emocional y el estrés. Según Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia (2020), el bienestar del docente se encuentra amenazado por la intensificación de las demandas laborales y la sobrecarga institucional, factores que incrementan el agotamiento profesional y comprometen la sostenibilidad del ejercicio docente debido a la falta de herramientas formativas orientadas al fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Lo anterior resulta relevante en la medida en que se busca fortalecer el cuidado emocional del profesorado cuando sus niveles de regulación emocional y sus competencias socioemocionales se ven comprometidas en el ambiente escolar. La evidencia indica que, a mayor nivel de regulación emocional, mejor gestión del aula y mayor equilibrio profesional (Hewitt-Ramírez et al., 2023). Esto resulta preocupante puesto que, según Fernández-Berrocal y Cabello (2021), la formación es uno de los principales aspectos a tener en cuenta para una adecuada implementación de los conceptos relacionados con la inteligencia emocional (IE) en el aula escolar. En consecuencia, para darle frente a esta problemática, el presente estudio se propone hacer una revisión crítica de la literatura colombiana, en correlación con algunos estudios en Latinoamérica, sobre factores emocionales en el ejercicio docente y así realizar la propuesta de un diseño de una cartilla orientadora dirigida al fortalecimiento del bienestar emocional del profesorado.

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación documental, de carácter descriptivo-analítico y alcance propositivo, cuya finalidad es fundamentar, a partir de la revisión crítica de literatura científica, una propuesta de intervención formativa orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes, mejorar el desarrollo socioemocional del profesorado y su práctica en el ambiente escolar.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación documental, debido a que está presente el análisis de datos, su identificación, selección y articulación del objeto de estudio (Guerrero Dávila, 2015 citado en Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A., 2020) con el fin de construir conocimiento particular a partir de evidencias previamente publicadas en fuentes

científicas. Este enfoque permite identificar tendencias, hallazgos y vacíos investigativos en torno a los factores emocionales como la regulación de las emociones y el estrés emocional, que afectan las prácticas pedagógicas del profesorado colombiano, las cuales presentan similitudes con estudios en Perú y Ecuador.

La investigación es de carácter descriptivo-analítico y su alcance es propositivo pues su finalidad es fundamentar a partir de la revisión crítica de literatura científica, una propuesta de intervención formativa mediante una cartilla, que esté orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes, buscando promover el bienestar y mejorar la práctica pedagógica.

Recolección de datos:

La recolección de información se realizó mediante una búsqueda sistemática de artículos publicados entre 2020 y 2025, centrados en factores emocionales en docentes colombianos. La búsqueda se efectúa en bases de datos indexadas como Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc, Oxford University Press, Taylor & Francis Group, Springer, y Gale Onefile.

En un principio se empleó la búsqueda sobre *Factores emocionales*, como lo son la *regulación emocional*, el *estrés laboral* y la *conciencia emocional*, combinadas con los términos *Colombia* y *docentes*. Posteriormente, la búsqueda se amplió a investigaciones desarrolladas en el contexto Latinomericano. Esto con el fin de analizar el fenómeno más allá de las fronteras nacionales, lo que evidenció correlaciones en los factores emocionales asociados al bienestar y el desempeño docente.

Como estrategia complementaria, se utilizó *Google Scholar* para identificar literatura adicional relevante, más, se siguió haciendo uso de las bases de datos indexadas.

Para la organización y análisis de los estudios recopilados se empleó una matriz de sistematización documental, la cual funcionó como instrumento para registrar y clasificar los datos relevantes de cada estudio revisado, tales como: contexto, población, propósito, metodología, hallazgos claves, conclusión, límites, contribuciones al proyecto y el autor o autores. Posteriormente partiendo de esa matriz se desarrolló un análisis interpretativo de la información con elementos de contraste que permitieron identificar coincidencias, diferencias y vacíos investigativos. En esta misma línea, el análisis permitió reconocer las categorías asociadas

a los factores socioemocionales docentes como la regulación emocional, el estrés laboral y las competencias socioemocionales y su influencia en las prácticas pedagógicas. Finalmente partiendo de las necesidades y tendencias identificadas en la revisión documental, se establecieron los fundamentos para el diseño de una cartilla orientadora dirigida al fortalecimiento del bienestar emocional y las competencias socioemocionales del profesorado.

Desarrollo y discusión

1. La docencia como profesión emocional

La labor de los docentes se desenvuelve en escenarios en los que se presentan demandas pedagógicas, institucionales y relacionales, que no siempre son visibles pero que inciden en la experiencia profesional de los docentes. Por eso, la enseñanza no puede limitarse solamente a brindar contenidos y conceptos, esta implica una gestión de emociones permanente vinculada a las altas demandas institucionales, las cuales pueden generar una sobrecarga y afectar el bienestar de los docentes, lo que evidencia la necesidad de atenderlo de manera integral (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020). Dicho esto, el bienestar docente se fortalece con la inteligencia emocional, la cual se establece como una competencia clave pues permite comprender, regular y gestionar las emociones en contextos educativos, favoreciendo no solo el bienestar, sino la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mayer & Salovey, 1997, como se cita en Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Los estudios revisados en contextos similares, como Colombia y Ecuador, evidencian que el bienestar del profesorado depende de su inteligencia socioemocional, la cual tiene un impacto directo en las interacciones pedagógicas, el clima del aula y la deserción docente. En estos, también se observan dificultades en la gestión emocional, vacíos en la formación socioemocional y predominio de estrategias individuales sin una estructura clara; además de que se identifica que las condiciones institucionales, como la sobrecarga laboral, el escaso acompañamiento y las limitadas redes de apoyo, generan, significativamente, estrés, desgaste y afectaciones en la práctica docente (Godoy Guevara & Trujillo Méndez, 2025; Solís Beltrán et al., 2025; Granados Numpaque et al., 2024). En el caso colombiano, estas consideraciones han sido incorporadas en los lineamientos de política educativa del Ministerio de Educación Nacional (2024), la cual

reconoce la gestión del bienestar laboral docente como un factor clave para fortalecer la cultura organizacional y el clima institucional.

Ahora bien, el estudio en Ecuador, así como el de Perú, muestran que existen mayores niveles de desarrollo de competencias socioemocionales, brindando bienestar docente y calidad en las relaciones pedagógicas del aula (Solís Beltrán et al., 2025; Ynga Rojas de Comeca, 2024), lo que pone en evidencia que la formación emocional en el ejercicio docente juega un papel fundamental en donde se promueva el desarrollo de programas orientados a mejorar la calidad de vida del profesor. Desde esta perspectiva, se hace pertinente el diseño de herramientas pedagógicas que, desde un enfoque práctico y accesible, contribuyan al fortalecimiento del bienestar docente en contextos reales.

2. Estrés y desgaste profesional

2.1 Estrés docente

El estrés constituye un fenómeno ampliamente estudiado en el ámbito de la salud y el trabajo. En el caso del profesorado, el estrés laboral se vincula estrechamente con las condiciones de trabajo y puede comprenderse como una respuesta psicológica y emocional asociada a las altas demandas del contexto educativo (UNESCO, 2024), lo que sostenido en el tiempo puede derivar en agotamiento emocional, entendido como la vivencia de desgaste afectivo y la percepción de no contar con recursos emocionales suficientes para responder a las exigencias del trabajo (Maslach y Jackson, 1981, como se cita en Serrano Polo et al., 2021). Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio latinoamericano en el contexto ecuatoriano revisados en este estudio, evidencian una relación consistente entre condiciones laborales, regulación emocional y bienestar docente. En efecto, al analizarlos en conjunto con el campo colombiano, se evidencia que el estrés laboral docente no opera de manera aislada, sino que se configura en la interacción entre altas demandas del entorno y las limitadas competencias de regulación de emociones, lo que incrementa el riesgo de agotamiento emocional (Godoy y Trujillo, 2025; Granados et al., 2024; Solís Beltrán et al., 2025). En esta línea, las dificultades en la autogestión emocional y la ausencia de herramientas formativas no sólo acompañan el estrés, sino que lo potencian, afectando el bienestar profesional docente. En este sentido, el informe TALIS 2018 citado por la UNESCO (2024) advierte que los docentes que experimentan niveles elevados de estrés en el trabajo tienen más del doble de probabilidades de querer dejarlo en los próximos

cinco años, lo que representa una alerta frente a los resultados evidenciados en los estudios previamente mencionados.

2.2 Demandas laborales y factores organizacionales:

Este panorama trae a la mesa que el bienestar docente también depende de las condiciones organizacionales y estructurales del sistema educativo. En relación con las demandas laborales que inciden en el estrés docente, los estudios colombianos revisados evidencian que condiciones asociadas al ejercicio del profesorado pueden incrementar los niveles de tensión emocional. En el estudio desarrollado por Hewitt-Ramírez et al. (2023), por ejemplo, se indicó que factores como la sobrecarga laboral, el tipo de jornada, el número de horas trabajadas fuera de la jornada, la cantidad de tiempo de descanso durante la jornada laboral, las actividades realizadas en el tiempo libre y la compensación del tiempo trabajado fuera del horario regular se relacionan con mayores niveles de estrés. Asimismo, Hincapié & Gutiérrez (2024) evidencian en su estudio que emociones como la frustración, la irritabilidad o la ira pueden intensificarse cuando los docentes enfrentan presiones propias del contexto escolar y deben responder a múltiples demandas dentro de su práctica pedagógica. Estos hallazgos se articulan con lo señalado por la UNESCO (2024), la cual advierte que las tareas administrativas constituyen una de las principales fuentes de estrés para los docentes en los países de la OCDE, seguidas de las exigencias relacionadas con la planificación y la gestión del sistema educativo. A esto se le suman las jornadas laborales que exceden el tiempo destinado a la enseñanza y las responsabilidades administrativas excesivas, las cuales pueden elevar los niveles de estrés del profesorado y disminuir su motivación (Toropova et al., 2021, como se cita en UNESCO, 2024), llevando al abandono de la profesión. En este sentido, la evidencia y los informes internacionales coinciden al señalar que las demandas laborales del sistema educativo constituyen un factor determinante en la presencia de estrés en el docente. Esto refuerza la necesidad de promover estrategias formativas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y del bienestar emocional del profesorado.

Además, desde una perspectiva más amplia, estos resultados pueden interpretarse de acuerdo con lo planteado por Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia (2020), quienes señalan que las emociones negativas en el trabajo docente emergen en contextos donde los

propósitos profesionales se perciben como impuestos, fragmentados o difíciles de alcanzar, donde se configuran relaciones interpersonales negativas y donde se reportan limitaciones en la autonomía profesional. No obstante, los mismos autores advierten que el bienestar docente puede fortalecerse cuando se mejora la organización del trabajo, se reducen las cargas laborales hacia unas más ligeras y se promueven condiciones más favorables, lo que resulta fundamental para la sostenibilidad de su bienestar a lo largo del tiempo. En este sentido, se propone una cartilla que busque herramientas que contribuyan al fortalecimiento de su bienestar y la construcción de entornos educativos más sostenibles.

3. Regulación emocional y afrontamiento

3.1 Regulación emocional en el profesorado

A partir de la revisión de estudios desarrollados en distintos contextos educativos de Colombia, se identifica que las dificultades en la gestión emocional no constituyen situaciones aisladas, sino un patrón que se intensifica en escenarios de alta exigencia, conflictos escolares y sobrecarga laboral. En este sentido, los hallazgos de Godoy & Trujillo (2025) en Neiva, que evidencian debilidades en la regulación emocional, se relacionan con lo reportado por Granados et al. (2024) en Boyacá, donde esta se configura como uno de los procesos más desafiantes frente al estrés docente. Esto sugiere que las limitaciones en la comprensión y manejo de las emociones inciden en la forma en que los docentes enfrentan las demandas del contexto educativo. No obstante, Muñoz (2024) permite dar otra mirada a esta tendencia, mostrando que cuando la regulación está más desarrollada, se fortalecen el desempeño profesional, la satisfacción laboral y las relaciones. Estos resultados permiten interpretar que la regulación de emociones actúa como un factor clave que puede intensificar o mitigar el impacto de las condiciones laborales, lo que refuerza la necesidad de su fortalecimiento en la formación docente.

Desde el plano teórico, estas dificultades pueden explicarse a partir del modelo de regulación emocional de Gross, el cual plantea que la regulación emocional es un proceso mediante el cual las personas modifican la intensidad y la expresión de sus emociones a través de la selección o modificación de la situación, el despliegue de la atención, la reevaluación cognitiva y la modulación de la respuesta (Gross, J, 2015, como se cita en Antuña Cambor et al.,2023). Esto permite comprender la gestión emocional como un acto dinámico. En este

contexto, el profesorado no solo necesita reconocer y comprender sus emociones, sino las de sus estudiantes en el aula (Extremera, et al., 2019 citado en Hewitt-Ramírez et al., 2023). Es por eso que resulta necesario abordar la inteligencia emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer.

Visto desde el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, la regulación emocional se configura como la competencia más compleja en el ejercicio docente. Sin embargo, al comparar los estudios desarrollados en contextos socioculturales afines, en particular Colombia y Ecuador, se observa que no siempre está bien desarrollada. Cuando es baja, dificulta el manejo del estrés y de las situaciones escolares; pero cuando mejora, se relaciona con un mejor desempeño, mayor bienestar y un ambiente de aula más positivo (Godoy & Trujillo, 2025; Granados et al., 2024; Muñoz, 2023; Solís Beltrán et al., 2025). En este sentido, la regulación emocional no es algo fijo, sino un factor que puede influir positiva o negativamente en la experiencia docente.

En relación con lo anterior, resulta pertinente abordar la salud emocional, entendida como la capacidad de mantener la motivación, el equilibrio y relaciones saludables adecuadamente a través de la regulación de las emociones, se reconoce como un elemento clave en el ejercicio docente (Díez Romero, 2022). Al analizar los estudios seleccionados en Colombia, Perú y Ecuador, se observa que la regulación influye directamente en la forma en que los docentes enfrentan su contexto. Cuando es limitada, se ve afectado el manejo de conflictos, el bienestar y las prácticas pedagógicas; pero cuando se fortalece, favorece relaciones más positivas y mejores ambientes de aprendizaje (Hincapié & Gutiérrez Villegas, 2024; Solís Beltrán et al., 2025; Ynga Rojas de Comeca et al., 2024). En este sentido, la regulación emocional se posiciona como un factor clave para el bienestar docente y la calidad educativa, lo que sustenta la necesidad de diseñar estrategias formativas centradas en el fortalecimiento de la regulación emocional.

3.1.1 Modelo Procesual de Gross

Ahora bien, Gross propone el modelo procesual de la regulación emocional, el cual plantea que la regulación de las emociones no se desarrolla como una secuencia rígida, sino como un conjunto de puntos de intervención dentro del proceso emocional a través de estrategias como la selección y modificación de la situación, el despliegue de la atención, la reevaluación

cognitiva y la modulación de la respuesta (Gross, J, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023).

Al contrastar este modelo con los resultados de la revisión colombiana, se evidencia que varias de estas estrategias aparecen de manera aislada.

En relación con la *selección y modificación de la situación*, los estudios evidencian dificultades para anticipar y actuar sobre situaciones emocionalmente demandantes, lo que limita la posibilidad de prevenir o transformar los escenarios antes de que escalen (Godoy & Trujillo, 2025; Hewitt-Ramírez et al., 2023).

De manera similar, el *despliegue de la atención*, los docentes recurren a estrategias como la reflexión o actividades recreativas para reducir la carga emocional; sin embargo, estas se utilizan de manera ocasional y no como un proceso sostenido de regulación (Granados et al., 2024).

En relación con la *reevaluación cognitiva*, se observan intentos por interpretar situaciones estresantes; no obstante, su uso es inconsistente lo que limita su efecto en el afrontamiento del estrés (Hewitt-Ramírez et al., 2023; Granados et al., 2024).

En cuanto a la *modulación de la respuesta*, se evidencian dificultades para regular la expresión emocional en situaciones de tensión, lo que afecta el manejo de conflictos y el clima del aula (Hincapié & Gutiérrez Villegas, 2024; Hewitt-Ramírez et al., 2023).

3.2 Estrategias de afrontamiento en docentes:

3.2.1 Modelo de habilidad de la inteligencia emocional

Desde el modelo de habilidad propuesto por Peter Salovey y John D. Mayer, la regulación emocional se comprende como la capacidad más compleja (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021). Este modelo plantea que la percepción, la comprensión y la regulación emocional se articulan de manera procesual, permitiendo que el individuo interprete de manera adecuada situaciones emocionales y responda de forma adaptativa. Al contrastar este planteamiento con los estudios de Colombia revisados, se evidencia que los docentes presentan dificultades en las habilidades de comprensión y regulación emocional. Por ejemplo, en el

estudio de Godoy y Trujillo (2025) se observan limitaciones en la identificación y entendimiento de las propias emociones, lo que, desde el modelo de Salovey y Mayer, muestra dificultades en *las habilidades de percepción y comprensión emocional*. De igual forma, el estudio de Granados et al. (2024), reconoce la regulación emocional como un proceso particularmente desafiante frente al estrés docente, lo que refleja limitaciones en la *habilidad de regulación emocional* dentro del modelo. Igualmente, el estudio de Hincapié y Gutiérrez (2024), evidencia que cuando los docentes logran reconocer, comprender y regular sus emociones de manera adecuada, se favorecen las relaciones con los estudiantes y la gestión del aula, lo que demuestra un funcionamiento más integrado de las habilidades del modelo. Todos estos hallazgos permiten afirmar que la regulación de las emociones, como habilidad central dentro del modelo de Salovey y Mayer, resultan determinantes en el ejercicio docente, lo que sustenta la necesidad de diseñar estrategias formativas, como una cartilla orientadora a fortalecer la regulación emocional.

3.2.2 Modelo transaccional del estrés y el afrontamiento

Desde el modelo transaccional del estrés y el afrontamiento propuesto por Lazarus y Folkman, el estrés se comprende como el resultado de la interacción entre las demandas del entorno y los recursos personales del individuo, de tal manera que este surge cuando dichas demandas son percibidas como desbordantes o amenazantes para el bienestar (Maqsood et al., 2024). En el ámbito educativo, esta relación se evidencia en la forma en que los docentes interpretan y afrontan situaciones propias de su labor, como la sobrecarga laboral, los conflictos escolares y las exigencias institucionales. En este sentido, la evaluación primaria y secundaria del estrés en el modelo, permite explicar cómo el profesorado valora estas situaciones y qué recursos emocionales moviliza para enfrentarlas. Al situar este modelo en el contexto colombiano se observa que las dificultades en la regulación emocional limitan la capacidad de los docentes para percibir las demandas del entorno como desafíos manejables, lo que incrementa la sensación de sobrecarga y afecta su bienestar y desempeño profesional, tal como se evidencia en el estudio de Godoy y Trujillo (2024) y en los hallazgos de autogestión de Granados et al. (2024).

Por el contrario, cuando los docentes logran desarrollar estrategias de afrontamiento más adaptativas, como la reorganización de tareas, la reevaluación de las situaciones o la búsqueda de apoyo, pueden gestionar de manera más efectiva el estrés laboral, favoreciendo su equilibrio emocional en su entorno de trabajo. En este sentido, la regulación emocional se articula con las estrategias de afrontamiento, en tanto que permite al docente interpretar y responder de manera adaptativa ante situaciones estresantes. Esto puede observarse en la investigación de Hincapié y Gutiérrez (2024), donde se muestra que una adecuada gestión emocional, se traduce en mejores relaciones en el aula y un ambiente escolar más positivo. Esto se ve reforzado en el estudio de Ynga Rojas de Comeca et al. (2024) de Perú y Solís Beltrán et al. (2025) de Ecuador, los cuales, al correlacionarse con los estudios colombianos, muestran que la regulación emocional del profesorado incide directamente en la gestión del aula, el clima escolar y la toma de decisiones, lo que permite comprender que el afrontamiento del estrés depende de la forma en que los docentes interpretan las demandas del entorno y responden a ellas.

4. Formación socioemocional docente: modelos y evidencia

4.1. Conceptualización y fundamentos teóricos

Las competencias socioemocionales desde la mirada educativa, se comprende como un conjunto de habilidades que permiten a los docentes reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como establecer relaciones interpersonales positivas y tomar decisiones responsables en contextos educativos (Granados et al., 2024). Sin embargo, ese no es solo su alcance. De acuerdo con el marco de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020 como se cita en Ynga Rojas de Comeca et al., 2024), la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable, hacen parte de las competencias que forman parte de este conjunto. Todo esto se puede desarrollar a lo largo del tiempo mediante acciones que tienen como propósito enseñar y ayudar a las personas.

Ahora bien, en el contexto colombiano, el aprendizaje socioemocional se ha transformado en un asunto relevante al convertirse en un aspecto fundamental en la formación de los profesores. En la literatura colombiana revisada, diversos autores coinciden en que el fortalecimiento de estas competencias es clave, ya que, a través de la autogestión emocional, se

les permite a los docentes regular sus emociones para alcanzar una práctica pedagógica sostenible y evidenciar que dichas competencias inciden en la gestión emocional, en la calidad de las interacciones pedagógicas y el clima de aula (Granados et al., 2024; Godoy & Trujillo, 2025; Muñoz, 2023). Sin embargo, los docentes reconocen la importancia de estas habilidades, pero su desarrollo no siempre es suficiente ni uniforme, particularmente en lo relacionado con la regulación emocional en situaciones reales del aula (Hincapié & Gutiérrez, 2024; Hewitt-Ramírez et al., 2023). Esto indica que, para el desarrollo efectivo de competencias socioemocionales, se requiere de procesos más profundos que no se limiten únicamente al reconocimiento de las emociones, sino que implique la consolidación de habilidades pertinentes en el aula.

Por lo tanto es imprescindible distinguir las competencias socioemocionales de otros conceptos relacionados, ya que la inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1990 como se cita en Fernández-Berrocal & Cabello, 2021), se refiere a la capacidad de percibir, comprender, facilitar y regular las emociones, constituyéndose así un modelo teórico que explica cómo funcionan las habilidades emocionales mientras que, Ygna Rojas de Comeca et al. (2024), señalan que las competencias socioemocionales corresponden a la aplicación práctica de estas habilidades en contextos reales, como el aula, donde el docente gestiona sus emociones, interactúa con los estudiantes y toma decisiones pedagógicas.

Por otro lado, la regulación emocional entendida como un proceso específico dentro de estas competencias, se enfoca en cómo las personas modifican sus emociones en diferentes situaciones, las experimentan y las expresan, implicando una serie de estrategias como la selección de la situación, el despliegue de atención, la reevaluación cognitiva o la modulación de la respuesta, las cuales pueden ayudar a comprender con más precisión como los docentes gestionan su emociones en momentos de alta exigencia (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023).

Ahora bien, el estrés laboral docente afecta negativamente el desarrollo de estas, ya que se entiende como una respuesta a las múltiples demandas pedagógicas, administrativas y relacionales del entorno educativo, las cuales, cuando son percibidas como excesivas, afectan la capacidad de regulación emocional, llegando en ocasiones, a ser un riesgo latente en el ejercicio

docente, especialmente cuando las competencias socioemocionales no logran desarrollarse de manera funcional (Godoy & Trujillo, 2025). Al contrastar lo anterior con los antecedentes revisados, se analiza que las dificultades en la regulación emocional, el manejo del estrés y la ausencia de estrategias de afrontamiento afectan directamente el bienestar del profesorado y la calidad de las interacciones pedagógicas (Hewitt-Ramírez et al., 2023; Hincapié & Gutiérrez, 2024; Solís Beltrán et al., 2025). En consecuencia, las demandas académicas del sistema educativo pueden agravar la vulnerabilidad del profesorado frente al desgaste emocional, afectando su bienestar y la calidad de su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, la revisión realizada permite comprender que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los docentes, resulta vital para el ejercicio profesional docente (Godoy & Trujillo, 2025; Solís Beltran et al., 2025; Granados et al., 2024), sobre todo en contextos educativos de alta exigencia, como una apuesta por mejorar la calidad educativa y promover entornos escolares más equilibrados y más humanos. En consecuencia, se hace necesario promover estrategias formativas orientadas al desarrollo de estas competencias y puedan contribuir al bienestar emocional del profesorado.

4.2 Componentes vinculados a la autorregulación emocional

La autorregulación emocional en el ejercicio docente puede comprenderse como un proceso mediante el cual el profesorado modula de manera consciente la experiencia, la intensidad y la expresión de sus emociones frente a las demandas del contexto educativo (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023). Aun cuando, reducirla a un mecanismo de control emocional resultaría limitado para dar cuenta plenamente de su complejidad, en tanto su carácter pedagógico implica no solo gestionar la emoción, sino dotarla de sentido en la toma de decisiones y en la interacción con otros. En coherencia con ello, la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones (Salovey & Mayer, 1990, como se cita en Fernández-Berrocal & Cabello, año), permite ampliar esta comprensión al situar la regulación como parte de un sistema más amplio de habilidades interdependientes.

Desde esta perspectiva, la autorregulación no puede analizarse como una competencia aislada ni homogénea, sino como un proceso dinámico cuya manifestación en la práctica docente

revela tensiones importantes. En diálogo con los antecedentes revisados, particularmente en el caso colombiano, se evidencia que, aunque el profesorado suele alcanzar niveles aceptables de reconocimiento emocional, persisten dificultades significativas en su regulación efectiva, especialmente en escenarios de alta demanda. Esta tendencia se observa también en los estudios de Ecuador y Perú, en donde no solo se cuestiona la idea de que las competencias socioemocionales están consolidadas en el ejercicio docente, sino que también pone en evidencia que su desarrollo ha sido, en muchos casos, fragmentado y dependiente de la experiencia más que de procesos formativos estructurados (Godoy & Trujillo, 2025; Hincapié & Gutiérrez, 2024; Granados et al., 2024).

En consecuencia, abordar la autorregulación emocional desde una perspectiva analítica implica dividirla en componentes que permitan comprender cómo se configura en la práctica y a su vez, cómo puede ser fortalecida desde propuestas formativas intencionadas. Por ello, a continuación, se presentan cinco componentes claves que permiten comprender la autorregulación emocional como una competencia desarrollable, situada y fundamental para el ejercicio docente.

4.2.1 Conciencia emocional. La conciencia emocional juega un rol determinante a la hora de interpretar las situaciones que se dan en el aula puesto que se entiende como la capacidad del docente para identificar sus propias emociones y la forma de responder a ellas. (Fernandez-Berrocal & Cabello, 2021). No obstante, y a partir de la evidencia colombiana revisada, se ha logrado identificar que los maestros tienen dificultad para reconocer acciones reguladas en el aula dando como resultado reacciones automáticas frente a la indisciplina o la presión institucional (Godoy & Trujillo, 2025; Hincapié & Gutiérrez, 2024). En consecuencia, fortalecer la conciencia emocional por parte del docente resulta crucial para poder comprender su experiencia emocional antes de intervenir en el aula y así establecer un primer paso para la gestión personal reflejada posteriormente en la práctica pedagógica.

4.2.2 Regulación emocional. Esta hace referencia a la capacidad de modificar de manera consciente la experiencia y expresión emocional a través de estrategias como la pausa o la reevaluación (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023). En el ámbito educativo, esta competencia es clave para responder a situaciones de alta exigencia; no obstante,

la literatura colombiana analizada indica que suele ser una de las más débiles, evidenciándose tendencias hacia la supresión emocional más que hacia una gestión consciente (Hewitt-Ramírez et al., 2023). En la práctica, esto puede traducirse en acumulación de tensión o respuestas poco ajustadas frente a situaciones cotidianas. Por ello, su fortalecimiento se orienta, en primer lugar, al desarrollo de recursos personales que permitan al docente regular sus emociones en el momento en que emergen, favoreciendo una respuesta más consciente que, posteriormente, impacte de manera positiva en la interacción pedagógica.

4.2.3 Manejo del estrés. El manejo del estrés se relaciona con la capacidad del docente para afrontar las demandas del entorno educativo mediante estrategias adaptativas (Lazarus & Folkman, como se cita en Maqsood et al., 2024). Estas demandas de tipo pedagógico (planificación, evaluación), administrativo (carga documental, cumplimiento institucional) y relacional (interacción con estudiantes, familias y colegas), configuran escenarios de alta exigencia emocional. Los antecedentes colombianos evidencian que, en muchos casos, las estrategias de afrontamiento se desarrollan de manera empírica y no a partir de procesos formativos estructurados (Hewitt-Ramírez et al., 2023; Godoy & Trujillo, 2025), lo que limita su efectividad. En este sentido, el fortalecimiento de esta competencia se centra en que el docente reconozca sus fuentes de estrés y desarrolle formas más adaptativas de afrontamiento, como base para sostener su bienestar y, en consecuencia, su desempeño profesional.

4.2.4 Habilidades relacionales. Las habilidades relacionales implican la capacidad del docente para interactuar de manera empática y asertiva en el contexto educativo (Salovey & Mayer, 1990, como se citó en Fernández-Berrocal & Cabello, año). Su relevancia radica en que inciden directamente en el clima de aula y la convivencia escolar; sin embargo, los estudios en Colombia y Ecuador muestran que estas pueden verse afectadas cuando no existe una adecuada gestión emocional, especialmente en contextos de mucha exigencia para el docente (Hincapié & Gutiérrez, 2024; Solís Beltrán et al., 2025). Esto se evidencia en respuestas como la irritabilidad o la dificultad para mediar conflictos. En consecuencia, el fortalecimiento de estas habilidades parte del trabajo personal del docente sobre su propia emocionalidad, de modo que pueda establecer interacciones más conscientes y constructivas, que posteriormente se reflejan en el ambiente de aprendizaje.

4.2.5 Toma de decisiones responsable. La toma de decisiones responsable se refiere a la capacidad del docente para actuar de manera reflexiva considerando tanto los aspectos cognitivos como emocionales en situaciones pedagógicas (Salovey & Mayer, 1990, como se cita en Fernández-Berrocal & Cabello, año). Esta competencia es clave ya que las decisiones en el aula están mediadas por estados emocionales; sin embargo, la evidencia en Perú señala que, en ausencia de regulación emocional, estas pueden volverse reactivas o poco reflexivas (Ygna Rojas de Comeca et al., 2024). En la práctica, esto se traduce en respuestas impulsivas ante situaciones de conflicto o presión. Por ello, su fortalecimiento se orienta a que el docente desarrolle primero procesos de reflexión sobre su propia experiencia emocional, favoreciendo decisiones más conscientes que, posteriormente, impacten en la dinámica del aula.

4.3 Relación con el bienestar y desempeño docente

El desarrollo de competencias socioemocionales en el profesorado se vincula con su bienestar y desempeño pedagógico; no obstante, los antecedentes permiten inferir que esta relación no es homogénea ni lineal, sino que se configura de manera diferenciada según el nivel de desarrollo de dichas competencias y las condiciones del contexto educativo. En el caso colombiano, algunos estudios evidencian un desarrollo desigual entre sus componentes, especialmente en la autorregulación emocional (Granados et al., 2024; Hincapié & Gutiérrez, 2024). En un plano más amplio, los estudios revisados de los países latinoamericanos muestran que, aunque existen estrategias de afrontamiento funcionales, estas no siempre garantizan una gestión emocional profunda ni sostenida (Hewitt-Ramírez et al., 2023). Por eso, las competencias socioemocionales aparecen como recursos en construcción y su efectividad depende de su aplicación en situaciones reales del aula.

Así, la autorregulación emocional se posiciona como un factor clave para el bienestar docente. No obstante, se identifica como uno de los elementos más frágiles, ya que existe una brecha entre reconocer las emociones y poder regularlas en situaciones demandantes. A su vez, competencias como la conciencia emocional y las habilidades relacionales favorecen la construcción de climas de aula positivos y decisiones pedagógicas más reflexivas, aunque su aplicación no siempre resulta consistente en la práctica (Muñoz, 2023; Ygna Rojas de Comeca et al., 2024).

Sumado a esto, el afrontamiento aparece como un recurso clave para responder a las exigencias del entorno; sin embargo, su desarrollo suele darse a través de las experiencias y no a partir de procesos de formación estructurados, lo que reduce su efecto en el bienestar a largo plazo (Hewitt-Ramírez et al., 2023; Solís Beltrán et al., 2025). Esta tendencia, observada tanto en contextos nacionales como en otros escenarios latinoamericanos, muestran que estas competencias influyen en el bienestar docente y en la calidad de la práctica pedagógica, aunque su fortalecimiento no puede entenderse como una responsabilidad exclusiva del docente dado que también depende de condiciones institucionales (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020).

Desde esta perspectiva, más que evidenciar únicamente sus beneficios, los estudios ponen de manifiesto una brecha entre el reconocimiento de las competencias socioemocionales y su aplicación en la práctica, lo que sustenta la necesidad de propuestas formativas que las traduzcan en herramientas concretas. En este marco, la cartilla orientadora se plantea como un recurso pedagógico-formativo que busca contribuir al bienestar docente mediante orientaciones aplicables al contexto educativo.

4.4 Formación socioemocional docente: modelos y evidencia

La educación socioemocional es esencial para el bienestar y la convivencia escolar. Por fortuna, existen programas en pro de su desarrollo, que, a pesar de demostrar beneficios en la salud mental y la dinámica del aula, dependen de la preparación del profesorado (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021), por lo que resulta fundamental promover el desarrollo de sus competencias socioemocionales mediante su capacitación. Entre los modelos de formación socioemocional docente se destacan *INTEMO* e *INTEMO+*, y el enfoque *RULER*; estos están orientados a fortalecer las competencias emocionales del profesorado y mejorar el bienestar docente, por medio de la práctica guiada, la reflexión y el acompañamiento.

INTEMO e *INTEMO+*, se estructuran en niveles que avanzan progresivamente y que integran el desarrollo de habilidades, la aplicación de estas en el aula y su consolidación en el contexto escolar (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021). Por su parte, *RULER* promueve habilidades como reconocer, comprender, expresar y regular emociones, e involucra a toda la

comunidad educativa (Baumsteiger et al., 2021, como se cita en Castillo Gualda, Moraleda, & Brackett, 2023).

Al hacer un análisis entre estos modelos y los estudios considerados, se observa una diferencia significativa entre la teoría y la realidad educativa. En el ámbito colombiano, los hallazgos muestran que existe una falta de programas institucionales que potencien las competencias socioemocionales del docente, concibiéndolos como un complemento y no una base esencial de formación, además de que no existe una implementación sistemática de estos (Godoy Guevara & Trujillo Méndez, 2025). Igualmente, en los contextos latinoamericanos, Colombia, Ecuador y Perú, se identifican limitaciones en la capacitación docente, vacíos en el desarrollo de competencias emocionales y predominio de estrategias individuales como la reflexión sobre las propias emociones, la evitación de respuestas agresivas y dificultades en la regulación. Asimismo, señalan que el fortalecimiento de competencias socioemocionales se asocia con mejoras en el bienestar docente y el clima del aula (Ynga Rojas de Comeca et al., 2024; Solís Beltrán et al., 2025; Granados Numpaque et al., 2024; Hewitt-Ramírez et al., 2023), lo que refuerza la necesidad de diseñar propuestas formativas que combinen componentes teóricos y prácticos, en pro de la experiencia docente, mostrando la pertinencia del objetivo de investigación, justificando así el diseño de una cartilla orientadora en pro del fortalecimiento de las competencias socioemocionales y el bienestar docente.

4.4.1 Buenas prácticas y aplicación en la cartilla

La evidencia sugiere que los programas de formación permiten una mejora del bienestar no solo del docente sino de toda la comunidad escolar dado que mejora la calidad de relaciones en el ambiente escolar, además de que son muy eficaces cuando se incluye seguimiento y acompañamiento (Castillo Gualda, Moraleda, & Brackett, 2023), esto permite realizar retroalimentación y fomentar la reflexión continua sobre la propia práctica pedagógica. Esta idea apoya la propuesta de la cartilla creada en esta investigación que busca transformar las competencias socioemocionales en herramientas concretas para el docente, que se apliquen a situaciones reales del contexto escolar y se mejore el bienestar profesional y la calidad de la enseñanza.

4.5 Vacíos en implementación y necesidad de herramientas prácticas

Aunque se ha logrado entender mejor las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, los estudios analizados muestran que los docentes realizan un uso limitado de estas competencias (Muñoz, 2023; Hewitt-Ramírez et al., 2023). En el contexto colombiano, esta situación se observa cuando se dificulta la implementación de los conocimientos sobre gestión emocional en situaciones del aula, donde las demandas suelen cambiar mucho y ser demandantes.

Esta limitación no solo ocurre a nivel nacional. En los escenarios latinoamericanos se observa que, sin la ayuda de procesos de formación que promuevan la aplicación de estas competencias en contextos educativos, su desarrollo difícilmente ocurrirá durante la práctica docente (Solís Beltrán et al., 2025; Ygna Rojas de Comeca et al., 2024). Esto tiene sentido cuando se concibe a la inteligencia emocional como aquellas habilidades básicas que requieren de práctica para desarrollarse (Fernandez-Berrocal & Cabello, 2021), y a la regulación emocional como un proceso estratégico que depende del contexto (Hewitt-Ramírez et al., 2023). Asimismo, desde la perspectiva del afrontamiento, se resalta la importancia de responder a problemas específicos, ayudando a comprender que la ausencia de herramientas limita la gestión de las emociones en la práctica docente.

Esto hace visible que, tanto en el contexto colombiano como en los latinoamericanos, carecen propuestas formativas que conecten adecuadamente la teoría con la práctica, lo que hace evidente la necesidad de diseñar herramientas que le permitan al profesorado desarrollar competencias socioemocionales en contextos reales, y que estén pensadas como un recurso formativo que contribuye al fortalecimiento del bienestar de este. Esto explica la pertinencia de la propuesta de la cartilla orientadora.

Conclusiones

Con la presente investigación documental se logró determinar que los factores emocionales tienen una influencia relevante en el ejercicio docente, en especial en la forma en que el profesorado enfrenta las demandas educativas y desarrolla sus prácticas pedagógicas. Así pues, se reconoce que el bienestar emocional constituye una pieza clave para llevar a cabo prácticas pedagógicas más conscientes. De ahí que el ejercicio docente vaya más allá de la

disciplina o la pedagogía; este incluye procesos emocionales que inciden en la toma de decisiones y en la interacción educativa, destacando la necesidad de afianzar dichas competencias.

Asimismo, estos estudios indican que los factores como el estrés, la regulación emocional y las competencias socioemocionales impactan en el bienestar docente y en el clima del aula, más su abordaje en el ámbito de la investigación ha sido poco explorado, identificando una continuidad de las investigaciones, evidenciando falta de estudios con seguimiento a mediano y largo plazo. Esta situación reduce la posibilidad de evaluar la sostenibilidad de las estrategias propuestas y su impacto en la práctica del docente, por lo que se evidencia un distanciamiento entre el reconocimiento de las competencias socioemocionales y su implementación en contextos educativos.

En este sentido, se plantea el diseño de una cartilla orientadora como una propuesta pertinente, al convertir los hallazgos teóricos en orientaciones prácticas con el fin de fortalecer el bienestar y el autocuidado docente, aportando herramientas aplicables al ambiente educativo.

Finalmente, si bien el estudio se enmarca en un enfoque documental, lo cual no contempla procesos de implementación inmediata, ofrece una base analítica relevante para el desarrollo de futuras investigaciones aplicadas. En consecuencia, de esto, se sugiere que posteriores estudios incluyan procesos de implementación y evaluación que permitan validar y fortalecer este tipo de propuestas en escenarios educativos concretos.

De este modo, los resultados reafirman la relevancia de los factores emocionales en la práctica docente y la necesidad de promover su abordaje efectivo en el ámbito educativo. En este sentido, la cartilla orientadora se configura como una propuesta coherente con los hallazgos, orientada al fortalecimiento del bienestar de los maestros y como un primer paso hacia la reducción de la brecha entre el conocimiento existente y su aplicación en la práctica.

Anexo

Propuesta de cartilla orientadora: Emociones en equilibrio

1. Propósito

La presente propuesta busca fortalecer las competencias socioemocionales y el bienestar emocional del profesorado en educación básica primaria y secundaria en Colombia, mediante ejercicios prácticos y pautas pedagógicas para la gestión emocional en la práctica docente.

2. Descripción de la población a quién va dirigida.

Esta iniciativa está dirigida a docentes de educación básica primaria y secundaria en el contexto colombiano que enfrentan demandas pedagógicas, administrativas y relacionales que implican una constante gestión de las emociones en su práctica profesional y requieren fortalecer sus competencias socioemocionales para mejorar la autorregulación emocional, el bienestar y la calidad de las interacciones pedagógicas, donde se identifican necesidades relacionadas con el reconocimiento de las propias emociones, la regulación, el manejo del estrés, la comunicación en situaciones de interacción y la toma de decisiones.

3. Justificación

En el contexto educativo actual el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el profesorado, es una necesidad que se ha venido haciendo evidente debido a las múltiples exigencias del entorno escolar y su impacto en la permanencia en la profesión. En este escenario informes advierten sobre un posible aumento en la deserción docente hacia el año 2030, asociado al desgaste emocional en los profesores debido a que dichas exigencias impactan no solo el desempeño profesional, sino también la permanencia en la docencia. (UNESCO, 2023; Cuberos Jaimes & Kabbir Gómez, 2025). Ahora bien, según Hewitt-Ramírez et al. (2023) el profesorado presenta dificultades en el reconocimiento, la regulación emocional, el manejo de estrés, y las habilidades relacionales, afectando el bienestar y la práctica docente, las cuales no han sido atendidas, puesto que la falta de herramientas fuera de la teoría es limitada. Esta cartilla se plantea entonces como un recurso pedagógico con orientaciones y ejercicios prácticos dirigidos a dar respuesta a las dificultades emocionales de los maestros, potenciando estas competencias, favoreciendo así, el bienestar docente.

4. Fundamentos teóricos

La cartilla se fundamenta en la articulación de tres enfoques complementarios: el modelo procesual de la regulación emocional de Gross, el modelo transaccional del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman y el enfoque de aprendizaje socioemocional RULER, con el fin de construir actividades prácticas orientadas al fortalecimiento del bienestar emocional docente en el contexto escolar.

A partir de estos modelos, la cartilla propone una metodología cualitativa de carácter práctico y reflexivo, en la que el docente trabaja a partir de situaciones reales del contexto escolar. Este proceso se desarrolla en tres momentos: reconocer y comprender la emoción, interpretar la situación, y regular la respuesta. De esta forma, el docente identifica lo que siente, entiende por qué ocurre y cómo puede responder mejor (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023; Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Maqsood et al., 2024; Castillo-Gualda, Moraleda & Brackett, 2023).

Las actividades de la cartilla se organizan en cinco categorías que responden a las necesidades identificadas en la práctica docente:

- **Conciencia emocional.** Se orienta al reconocimiento, comprensión y etiquetado de las emociones como base para una toma de decisiones más consciente. Desde el modelo de evaluación cognitiva, las emociones surgen en el docente de la interpretación de las situaciones (Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Maqsood et al., 2024), y comienzan a gestionarse al dirigir la atención a la experiencia emocional (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023), proceso que se articula con el modelo RULER (Castillo-Gualda et al., 2023).
- **Regulación emocional.** Busca fortalecer la capacidad de modular la experiencia y la respuesta emocional en situaciones de alta demanda, mediante procesos como la atención, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023), así como del afrontamiento de demandas percibidas como desbordantes (Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Maqsood et al., 2024), en articulación con el enfoque RULER (Castillo-Gualda et al., 2023).
- **Manejo del estrés.** Se comprende como un proceso que depende de la interpretación que el docente realiza de las situaciones y de los recursos que percibe para afrontarlas

(Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Maqsood et al., 2024). Desde el modelo de Gross, su impacto puede reducirse mediante la modificación de la interpretación y el ajuste de la respuesta emocional (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023), en relación con la comprensión emocional del contexto propuesta por RULER (Castillo-Gualda et al., 2023). En este sentido, se orienta a fortalecer el afrontamiento de las situaciones, favoreciendo una gestión más consciente del estrés docente.

- **Habilidades relacionales.** Se orienta al fortalecimiento de interacciones más conscientes y un clima escolar positivo. Las relaciones se configuran a partir de la evaluación de las situaciones y la selección de respuestas ante demandas interpersonales (Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Maqsood et al., 2024), donde el ajuste de la expresión emocional, verbal y no verbal, influye en la dinámica de la interacción (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023), y el modelo RULER enfatiza la expresión adecuada de las emociones en la relación con otros (Castillo-Gualda et al., 2023)
- **Toma de decisiones.** Implica integrar aspectos cognitivos y emocionales en situaciones del contexto escolar. Las emociones influyen en la interpretación y la acción (Gross, 2015, como se cita en Antuña Camblor et al., 2023), junto con la valoración de la situación y de los recursos para afrontarla (Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Maqsood et al., 2024). En este proceso, el modelo RULER destaca la importancia del reconocimiento y comprensión emocional (Castillo-Gualda et al., 2023). Así, esta sección está orientada a fortalecer la toma de decisiones pedagógicas más conscientes en situaciones de alta carga emocional.

Esta propuesta responde directamente a los hallazgos de la revisión documental, en la que se evidenciaron altos niveles de estrés docente, dificultades en la regulación emocional y una limitada presencia de estrategias prácticas aplicables en el contexto escolar. En este sentido, la cartilla busca cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, al ofrecer orientaciones concretas que permiten al docente comprender sus experiencias emocionales y actuar de manera más consciente frente a ellas.

Cartilla orientadora: Emociones en equilibrio

El ejercicio docente implica afrontar múltiples demandas que inciden en la experiencia emocional en el aula. En coherencia con lo anterior y teniendo en cuenta estudios desarrollados

en Colombia y algunos contextos latinoamericanos se propone una ruta práctica de autorregulación emocional dirigida a docentes de primaria y secundaria, orientada al bienestar emocional y al mejoramiento del clima de aula. Las actividades propuestas responden a cinco categorías: conciencia emocional, regulación emocional, manejo del estrés, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables.

CATEGORÍA 1. CONCIENCIA EMOCIONAL

Actividad 1. Reconocer para comprender

Objetivo: Desarrollar la capacidad de identificar, comprender y nombrar las emociones en situaciones del contexto escolar.

Descripción de la actividad: Piense en una situación reciente del contexto escolar que haya generado una reacción emocional significativa. Deténgase y reflexione: ¿qué sucedió con exactitud?, ¿qué sintió? y ¿cómo interpretó la situación (reto, amenaza o presión)? Luego, centre su atención en la emoción experimentada, identifique la emoción principal, su posible origen y nómbrela con la mayor precisión posible. Finalmente, observe cómo cambia su percepción y cuestione: ¿qué comprendo ahora sobre lo que sentí? y ¿cambia mi forma de ver la situación?

Contextualización: Realícese en un espacio tranquilo, al finalizar la jornada escolar o en una pausa. Es un ejercicio breve de autorreflexión que no requiere interrupciones.

Recursos: Cuaderno o diario reflexivo, lapicero, espacio tranquilo

Impacto: Se espera que el docente reconozca que siente e identifique sus emociones con mayor claridad, comprendiendo cómo estas influyen en la interpretación de las situaciones del aula.

Actividad 2. Diario emocional

Objetivo: Analizar patrones emocionales del docente en situaciones del contexto escolar.

Descripción de la actividad: Durante siete días consecutivos, al finalizar la jornada, registre la situación más significativa del día y su experiencia emocional: qué ocurrió, qué emoción sintió, su intensidad (1 a 5), cómo reaccionó y proponga una respuesta alternativa más regulada. Una vez finalizado el registro, reflexione: ¿qué emociones se repiten?, ¿en qué situaciones es más difícil regularse? y ¿qué alternativas puede aplicar?

Esta actividad se inspira en Páginas matutinas de Julia Cameron (2022)

Contextualización: Por siete días, al finalizar la jornada, se debe buscar un espacio tranquilo para hacer la reflexión. Es un ejercicio sistemático de autoobservación emocional en la práctica docente.

Recursos: Cuaderno o diario reflexivo, lapicero, espacio tranquilo

Impacto: Se busca que el docente identifique patrones emocionales y avance hacia respuestas más conscientes, incorporando un primer acercamiento a la regulación a través de la reflexión.

Actividad 3. Semáforo corporal

Objetivo: Identificar el estado emocional del docente a través de señales corporales en situaciones del contexto escolar.

Descripción de la actividad: Cuando experimente una emoción intensa en su práctica docente, ya sea en el aula o frente a situaciones de sobrecarga laboral, deténgase por un momento y dirija su atención a las señales de su cuerpo (tensión en la mandíbula, los hombros o las manos). Después, identifique su estado emocional: rojo (si percibe enojo o tensión), amarillo (si identifica incomodidad o irritación), o verde (calma). Finalmente, nombre su estado emocional diciendo internamente “estoy en rojo”, “estoy en amarillo” o “estoy en verde”.

Contextualización: Actividad en tiempo real. Se implementa como una pausa breve que no interrumpe la situación y permite tomar conciencia antes de reaccionar.

Recursos: Referente visual o mental, atención plena del cuerpo.

Impacto: Promover la identificación del estado emocional en diferentes situaciones, generando una pausa tomando mayor conciencia antes de reaccionar.

CATEGORÍA 2. REGULACIÓN EMOCIONAL

Actividad 1. STOP en situaciones críticas

Objetivo: Fortalecer la regulación emocional mediante la selección de situaciones.

Descripción de la actividad: la técnica STOP como lo dice su nombre, se refiere a detenerse ante una situación de tensión (S), tómesese un momento para respirar o guardar silencio (T),

observe su experiencia interna (O), pregúntese: ¿qué estoy pensando?, ¿qué estoy sintiendo? y proceda con intención (P), piense en alternativas de acción que lo ayuden a reconducir la situación, buscando una respuesta positiva.

Contextualización: Aplicación inmediata en momentos de tensión.

Recursos: Respiración profunda y la atención a lo que se piensa y se siente.

Impacto: Promover la regulación emocional para mejorar el manejo de situaciones en el aula.

Actividad 2: Escritura express.

Objetivo: Regular emociones rápidamente mediante la escritura durante la jornada escolar.

Descripción de la actividad: haga una pausa antes situaciones de alta carga emocional. Escriba una palabra o frase corta que describa cómo se siente, por ejemplo, frustración o estoy enojado. Después, léala y decida cómo actuar. Este ejercicio solo dura 10 a 30 segundos y permite identificar la emoción, ordenar las ideas y controlar la reacción inicial.

Esta actividad se inspira en Páginas matutinas de Julia Cameron (2022)

Contextualización: Actividad inmediata. Se realiza rápido dejando al docente actuar, pero sin interrumpir la actividad en curso.

Recursos: Cuaderno y lapicero

Impacto: Se promueve el expresar, ordenar y repensar la emoción para facilitar respuestas más conscientes y menos impulsivas.

Actividad 3. Estimulación rítmica

Objetivo: disminuir la activación emocional del docente en situaciones del contexto escolar.

Descripción de la actividad: Cuando experimente tensión o estrés, realice movimientos rítmicos de forma discreta, (tocar con los dedos la pierna o dar golpecitos en la mesa). Mantenga este ritmo sin llamar la atención mientras su cuerpo se estabiliza. Este ejercicio, de 10 a 30 segundos, ayuda a disminuir la tensión y el control de la respuesta emocional.

Esta actividad se inspira en el ejercicio de golpeteo de Amy B. Scher.

Contextualización: Actividad en el instante. Se debe hacer de manera discreta, sin interrumpir la situación, permitiendo al docente regular su estado corporal mientras continúa con la actividad.

Recursos: La actividad se apoya en la atención al cuerpo.

Impacto: Se espera que el docente logre regular su activación emocional a nivel corporal, facilitando una respuesta más controlada y evitando reacciones impulsivas.

CATEGORÍA 3. MANEJO DEL ESTRÉS

Actividad 1. Una cosa a la vez

Objetivo: Reducir la sensación de sobrecarga mediante la focalización de una única tarea, favoreciendo la organización y las demandas del contexto.

Descripción de la actividad: Cuando enfrente múltiples demandas de manera simultánea tanto de índole administrativo como en el aula, deténgase unos segundos e identifique una sola acción concreta que pueda realizar en ese momento. Centre su atención únicamente en esa tarea y evite atender varias cosas a la vez. Una vez finalizada, continúe con la siguiente.

Contextualización: Puede realizarse en cualquier momento de la jornada laboral, cuando el docente perciba acumulación de tareas o sensación de saturación.

Recursos: La actividad se apoya en la focalización de la atención y la priorización de tareas.

Impacto: Se orienta a que el docente reduzca la sensación de sobrecarga, organice de manera más efectiva sus acciones y afronte las demandas del contexto de forma más gradual y consciente.

Actividad 2. Organizar la carga

Objetivo: Organizar las demandas laborales mediante la priorización de tareas, reduciendo la sensación de saturación.

Desarrollo de la actividad: Cuando perciba acumulación de tareas o presión por múltiples responsabilidades, ya sea en el aula o en actividades laborales, deténgase un momento y pregúntese: ¿qué es urgente?, ¿qué puede esperar? y ¿qué no depende de mí en este momento? Si

lo requiere, revise su cronograma o agenda para ubicar las tareas. A partir de esto, reorganice la situación, priorizando una acción concreta y abordable.

Esta actividad se inspira en Calendario consciente de Sara Sarmiento (2024)

Contextualización: Esta actividad puede utilizarse en momentos de alta carga laboral, especialmente cuando el docente enfrenta múltiples demandas simultáneas en el contexto escolar.

Recursos: Cronograma o agenda de eventos escolares y personales.

Impacto: Contribuye a la organización de las demandas y al afrontamiento de la sobrecarga laboral de forma más consciente y manejable, reduciendo la sensación de saturación.

Actividad 3. Tiempo fuera pedagógico.

Objetivo: Interrumpir la reacción automática y la intensidad emocional favoreciendo una respuesta más consciente en situaciones de alta carga emocional.

Desarrollo de la actividad: Cuando sienta que está a punto de reaccionar con enojo, frustración o estrés, dé una instrucción breve al grupo (por ejemplo, copiar o leer un texto) y tómese unos segundos sin intervenir. Mientras los estudiantes están ocupados, reconozca que siente y cómo desea responder. Luego, retome la situación con mayor calma y actúe de forma más consciente. Esta estrategia tiene una duración aproximada de 30 segundos a 2 minutos.

Contextualización: Esta actividad se aplica en situaciones de tensión o sobrecarga, cuando el docente requiere tomar distancia antes de responder.

Recursos: Pausa intencional, instrucciones breves al grupo y la atención a la experiencia interna.

Impacto: Permite interrumpir la reacción impulsiva, tomar distancia momentánea de la situación y responder de manera más consciente y ajustada al contexto pedagógico.

CATEGORÍA 4. HABILIDADES RELACIONALES

Actividad 1. Comunicar con claridad y establecer límites

Objetivo: Fortalecer la expresión asertiva del docente en el contexto escolar.

Descripción de la actividad: Recuerde una situación reciente de incomodidad, tensión o conflicto en su interacción con otros. Al enfrentar una situación similar, exprese su emoción sin agresión (“me siento...”), describa lo ocurrido de forma objetiva (“cuando ocurre...”) y plantee una alternativa o necesidad (“sería importante...”, “en este momento no es posible” o “necesitamos...”). Por ejemplo: “Me siento un poco saturado con los tiempos de entrega, en este momento necesito priorizar. ¿Podemos ajustar el plazo?”. Al final, reflexione sobre cómo cambia la interacción y la respuesta del otro.

Contextualización: Esta actividad se realiza en interacciones que generen incomodidad, como conflictos, interrupciones o demandas laborales, con estudiantes o con colegas.

Recursos: Expresión verbal asertiva: “me siento... cuando ocurre... necesito...”

Impacto: Posibilita al docente comunicar emociones y establecer límites de manera clara.

Actividad 2. Mirada consciente

Objetivo: Regular la interacción docente-estudiante mediante el uso consciente de la comunicación no verbal, favoreciendo una respuesta pedagógica sin escalar el conflicto.

Descripción de la actividad: Cuando un estudiante interrumpa la clase, deténgala. Identifique lo que ocurre y lo que usted está sintiendo. Observe al estudiante de forma calmada y consciente durante unos segundos. Considere cómo desea actuar frente a ello, ya que una mirada consciente, puede generar efectos positivos al manejar conflictos. Por último, reflexione sobre el efecto de su mirada y qué haría igual o diferente en una próxima ocasión.

Contextualización: Implementarse en tiempo real, cuando se presenten conductas que interrumpen las dinámicas positivas.

Recursos: Mirada consciente y expresión facial

Impacto: Contribuye a que el docente controle la reacción en el momento y use conscientemente el lenguaje no verbal, mejorando la interacción con el estudiante, sin generar conflicto.

CATEGORÍA 5. TOMA DE DECISIONES RESPONSABLES

Actividad 1. Decidir con conciencia

Objetivo: Favorecer la toma de decisiones pedagógicas conscientes en situaciones del contexto escolar.

Descripción de la actividad: Ante una situación de tensión en el aula, haga una pausa, observe lo ocurre, y reconozca su emoción. Posteriormente, cuestiónese: ¿qué opciones tengo en este momento?, ¿cuál mantiene el clima de aprendizaje? y ¿estoy reaccionando o decidiendo? Elija una acción breve y pedagógicamente intencionada, como ajustar el tono de voz, dar una instrucción clara, acercarse al estudiante o redirigir la atención del grupo. Finalmente, reflexione: ¿la decisión que tomé ayudó a la situación? y ¿qué haría igual o diferente la próxima vez?

Contextualización: Esta actividad se aplica en tiempo real, cuando ocurren situaciones en el aula donde hay tensión o necesidad de intervención inmediata.

Recursos: Preguntas orientadoras, identificación de opciones para acción.

Impacto: El docente logra integrar su experiencia emocional en la toma de decisiones, seleccionando respuestas más conscientes y ajustadas que favorezcan el clima de aula.

Actividad 2. Evaluar para decidir

Objetivo: Seleccionar respuestas pedagógicas conscientes en situaciones de sobrecarga en el contexto profesional docente.

Descripción de la actividad: Ante una situación de tensión o conflicto, deténgase brevemente y, antes de actuar, pregúntese: ¿qué decisión mantiene el bienestar del grupo y el mío? Luego, identifique dos o tres maneras de responder: intervenir directamente, reorganizar una tarea, establecer un límite o realizar una pausa. Valore su efecto en el proceso pedagógico. Seleccione la opción más viable, no la más perfecta, y llévela a cabo. Finalmente, reflexione: ¿fue efectiva?

Contextualización: Esta actividad se realiza como una pausa breve que no interrumpe y que orienta la acción en situaciones de sobrecarga, múltiples demandas o inmediatez en la respuesta.

Recursos: Preguntas orientadoras para la toma de decisiones, identificación de alternativas de acción y evaluación rápida de opciones

Impacto: Fortalece la evaluación de alternativas y la toma de decisiones pedagógicas más reflexivas, ajustadas al contexto y orientadas al mantenimiento del clima de aprendizaje

Referencias

- Antuña Camblor, C., Cano-Vindel, A., Carballo, M. E., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F.J. (2023). Inteligencia emocional y regulación emocional: factores transdiagnósticos claves en problemas emocionales, trastornos de ansiedad y depresión. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 16(1), 44-52.
<https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14771>
- Cameron, J. (2022). *El camino del artista*. Aguilar.
- Castillo Gualda, R., Moraleda, A., & Brackett, M. A. (2023). Preventative initiatives to promote psychological adjustment among primary students: Findings of RULER Approach in Spanish public schools. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 206–232.
<https://doi.org/10.17583/ijep.10970>
- Cuberos Jaimes, Carmen Liliana & Kabbir Gómez, Ronald. (2025). BIENESTAR EMOCIONAL DEL DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LOS ESTUDIANTES. *LÍNEA IMAGINARIA*, 3(22).
<https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i22.4659>
- Díez Romero, D. (2022). *Terapia emocional: Cómo potenciar los recursos y las estrategias de conducta para conseguir el equilibrio emocional*. LIBSA.
- EstudiantilRed. (2024, 8 de abril). Crece la deserción de docentes. Reea.
<https://reea.com.co/crece-la-desercion-de-docentes/>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Godoy Guevara, F. R., & Trujillo Méndez, D. A. (2025). Brechas y necesidades formativas en las competencias socioemocionales en docentes de secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (4), 518 – 537.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4284>
- Granados, M, González, G, y Jiménez, J. (2024). Aprendizaje Socioemocional En Docentes: Un Acercamiento A La Autogestión De Un Grupo De Docentes De Boyacá, Colombia Praxis.

<https://repositorio.unbosque.edu.co/assets/dspace/visor/index.html?pdf=aHR0cHM6Ly9yZXBvc2l0b3Jpby51bmJvc3F1ZS5lZHUuY28vc2VydmdVYyL2FwaS9jb3JlL2JpdHN0cmVhbXMvNDc4ZThjZWMTMzk3Ni00NWJmLTk1YWVhMmVjMjA2OThtYTQ2L2NvbnRlbnQ=>

- Hewitt-Ramírez, Nohelia; Rueda Prada, Claudia Milena; Vega Ruiz, Ángela Milena; Alarcón Jordán, María Alejandra; Velandia Archila, Sandra Patricia; Villamil Huertas, Rocío del Pilar. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), pp. 45-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855430>
- Hincapié Cañas, Mónica Alejandra; Gutiérrez Villegas, Katherine (2024). *Inteligencia emocional en profesores de educación básica primaria y su relación con la resolución de conflictos*. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4420>
- Maqsood, A.; Gul, S.; Noureen, N.; Yaswi, A (2024). Dynamics of Perceived Stress, Stress Appraisal, and Coping Strategies in an Evolving Educational Landscape. *Behav. Sci.* 2024, 14, 532. <https://doi.org/10.3390/bs14070532>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30–42. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>
- Reyes-Ruiz, L., & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/cbb661ef-30e3-4263-b7b2-810e88237f5f>
- Sarmiento Borge, S. (2024). *De niña herida a mujer salvaje*. Grijalbo.
- Serrano Polo, O. R., Carriel Román, A. del P., & Sánchez Barreto, X. D. R. (2021). Cuestionario de burnout de Maslach (MBI-Ed) dirigido a los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 2–12. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.70>
- Scher, A. B. (2025). *Cómo sanar tu ansiedad cuando nadie puede hacerlo*. Aguilar
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92, 102987. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>

- Solís Beltrán, G. de L., Fernández Ronquillo, M. A., Fernández Solís, M. A., & Fernández Solís, C. L. (2025). El Control Emocional en Docentes de Educación Básica y su Influencia en el Aprendizaje . ASCE, 4(2), 15–35. <https://doi.org/10.70577/ASCE/15.35/2025>
- UNESCO. (2025, 4 de abril). *La escasez docente en América Latina y el Caribe: la UNESCO lanza un informe mundial y una estrategia para fortalecer la profesión docente*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-escasez-docente-en-america-latina-y-el-caribe-la-unesco-lanza-un-informe-mundial-y-una-estrategia>
- UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. 2025. *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO y Fundación SM. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- World Health Organization. (n.d.). Stress. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Ynga Rojas de Comeca, E. de J. (2024). Competencias socioemocionales y la práctica pedagógica en una institución de educación básica primaria. Revista Aula Virtual, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14063779>