



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

**Gestión emocional para el manejo de prácticas pedagógicas en programas
de educación flexible (jornada sabatina)**

Diana Marcela Molina Acuña

Lucy Johana Fuertes Ortiz

Artículo de investigación presentado

Magíster en Educación

Asesor

Juan Carlos Ramírez Restrepo, Magíster (MSc)

Asesores de recursos académicos: Seleccione su asesor bibliográfico (A-Z)

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación - Virtual

Manizales, Caldas, Colombia

2025

Gestión emocional para el manejo de prácticas pedagógicas en programas de educación flexible (jornada sabatina)

Lucy Johana Fuertes¹

Diana Marcela Molina²

Resumen

El presente artículo académico surge del interés por comprender cómo las experiencias significativas de gestión emocional contribuyen a transformar las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en programas de educación flexible en la jornada sabatina de la Institución Educativa Técnico Ciudad de Ibagué (I.E.T.C.I.). A partir de un enfoque cualitativo, se emplearon entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, autobiografías, líneas de tiempo y registros fotográficos. Los hallazgos permiten identificar cómo la gestión emocional incide en el fortalecimiento de las relaciones pedagógicas, la empatía, el autocontrol y la motivación docente, generando ambientes de aprendizaje más humanos y colaborativos. Así, pese a dificultades, el equipo docente y directivo se ha centrado en potencializar a los estudiantes y brindarles estrategias para salir adelante con tres énfasis educativos presencial y por ciclos en la jornada sabatina, concluyendo que fortalecer las competencias emocionales docentes y su institucionalización mediante políticas de formación continua es fundamental para consolidar una educación flexible, inclusiva y transformadora, sustentada en una pedagogía del cuidado, la sensibilidad y la esperanza.

Palabras clave: gestión emocional, educación flexible, prácticas pedagógicas, docentes, flexibilización del currículo, jornada sabatina.

Abstract

This academic article stems from an interest in understanding how meaningful experiences of emotional management contribute to transforming the teaching practices of teachers working in flexible education programs on Saturdays at the Institución Educativa Técnico Ciudad de Ibagué

¹ Licenciada en Biología y Química, Universidad del Tolima. Candidata a Magíster en Educación de la Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa Técnico Ciudad de Ibagué (I.E.T.C.I.). Correo: cnlucyfuertes2020@gmail.com

² Licenciada en Matemáticas. Universidad Francisco de Paula Santander. Candidata a Magíster en Educación de la Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa Técnico Ciudad de Ibagué (I.E.T.C.I.). Correo: dianamacu12@gmail.com

(I.E.T.C.I.). Using a qualitative approach, semi-structured interviews, field journals, timelines, and photographic records were employed. The findings identify how emotional management strengthens pedagogical relationships, empathy, self-control, and teacher motivation, creating more humane and collaborative learning environments. Thus, despite difficulties, the teaching and management team has focused on empowering students and providing them with strategies to succeed, with three educational emphases face-to-face and cyclical Saturday classes, concluding that strengthening teachers' emotional skills and institutionalizing them through continuous training policies is essential to consolidating a flexible, inclusive, and transformative education based on a pedagogy of care, sensitivity, and hope.

Keywords: emotional management, flexible education, pedagogical practices, teachers, curriculum flexibility, Saturday shift.

Introducción

La gestión emocional ha adquirido una gran relevancia en la actualidad, considerándose un componente primordial para el desarrollo integral de los docentes y de los estudiantes en todas las edades y modalidades de educación. Así, autores como Bisquerra (2009) y Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que la educación emocional favorece el bienestar personal y potencia la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje al promover la empatía, la autorregulación y la resiliencia. Esto la configura como perspectiva pedagógica en la cual el docente emocionalmente competente se constituye en un mediador capaz de crear entornos de aprendizaje más significativos, donde las emociones se integran a la construcción del conocimiento y no se relegan a la esfera privada del sujeto (González-García y Martín-Romera, 2022).

Tales planteamientos han escalado al punto de generar una coyuntura significativa para el sistema educativo colombiano por parte del Congreso de la República: la expedición de la Ley No. 2503 de 2025, la cual establece la cátedra de educación emocional en los niveles de preescolar, básica y media, buscando reforzar la pertinencia social y académica de iniciativas como la presente al reconocer que la gestión emocional no solo contribuye al desarrollo personal docente: es una condición necesaria para una educación de calidad, inclusiva y humanizadora (Castro, 2024).

Esta perspectiva resulta especialmente significativa en los programas de educación flexible, modalidad en la cual se inscribe la jornada sabatina de la Institución Educativa Técnica Ciudad de Ibagué (I.E.T.C.I.), donde convergen personas con trayectorias vitales diversas y contextos

socioeconómicos vulnerables, escenarios en los cuales el papel docente trasciende la mera transmisión de contenidos hacia una implicancia auténtica enmarcada en el reconocer, comprender y orientar las emociones propias y ajenas, configurando ambientes de aprendizaje más humanos y sensibles a la realidad social de los y las participantes (Hargreaves, 2003). En consecuencia, la educación emocional se destaca como una herramienta de transformación pedagógica que permite sostener procesos educativos centrados en la persona, donde la emoción se reconoce como elemento constitutivo del acto de enseñar y aprender (González et al., 2023).

Bajo dichos planteamientos es que el presente artículo busca analizar cómo las experiencias significativas de gestión emocional contribuyen a transformar las prácticas pedagógicas en la jornada sabatina de la I.E.T.C.I., fortaleciendo los vínculos entre los actores educativos y promoviendo una enseñanza consciente, reflexiva y transformadora. Así, la investigación se desarrolló con seis docentes y un coordinador del programa a partir de un enfoque narrativo, el cual permitió identificar los efectos socioemocionales que emergen de las prácticas docentes en contextos flexibles de aquellas experiencias que ponen en evidencia la relevancia del autoconocimiento, la autonomía y la independencia emocional como dimensiones que potencian la mediación pedagógica y la construcción de un currículo flexible.

Tal pretensión nace del hecho de que el trabajo docente en contextos de educación flexible demanda una comprensión profunda del estudiante como sujeto de vida, con responsabilidades familiares, laborales y comunitarias que configuran su experiencia educativa. Según Ramírez e Inga (2022), los modelos flexibles requieren una pedagogía sensible al ritmo y a la emocionalidad del estudiantado, pues la motivación y la permanencia dependen en gran medida del clima emocional que se logre construir en el aula. De ahí que el docente, en tanto agente emocional, necesite desarrollar competencias que le permitan leer las emociones de sus estudiantes, sostener la empatía ante la adversidad y canalizar sus propias tensiones de modo constructivo.

Así, se tiene que la población atendida en la I.E.T.C.I., perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, enfrenta condiciones de vulnerabilidad que inciden en la dinámica emocional de los procesos educativos, razón por la cual reconocer y gestionar las emociones se convierte en una estrategia pedagógica que facilita la comunicación, la empatía y la cohesión dentro del aula. Como plantean Arias et al. (2020), el aprendizaje emocional es aún una necesidad imperante en Latinoamérica para el desarrollo de los individuos en clave de desarrollo humano de

la región en sí, haciendo que las prácticas pedagógicas basadas en la gestión emocional adquieran un valor ético al situar la educación como un espacio de humanización y esperanza (Freire, 1992).

Para ello, la investigación se apoyó en autobiografías, líneas de tiempo, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas como instrumentos para comprender las estrategias emocionales que los docentes utilizan al construir ambientes de aprendizaje positivo para así visibilizar la manera en que la emocionalidad docente influye en la toma de decisiones pedagógicas, la organización del aula y la capacidad de los maestros para generar vínculos de confianza.

Marco teórico

Educación emocional

La educación emocional se consolida hoy como un eje fundamental en la formación integral en todos los niveles educativos pues, lejos de entenderse como una simple adición al currículo, constituye un componente estructural del desarrollo humano al articular cognición, afectiva, ética y sociedad. Según Bisquerra (2009), la educación emocional es un proceso continuo y permanente que busca potenciar las competencias emocionales para lograr el desarrollo integral de la persona con el fin de capacitarla para la vida, lo cual implica enseñar a reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo el bienestar personal, la convivencia y la resiliencia.

Así, al hablar de educación emocional, el concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer en 1990 y popularizado por Goleman en 1995, ofrece la base conceptual para entender la educación emocional como una competencia aprendida. Esta inteligencia se refiere a la habilidad para percibir, comprender y manejar las emociones, tanto en uno mismo como en los demás, posibilitando relaciones interpersonales más saludables y una gestión eficaz de los conflictos, desarrollo que, trasladado al ámbito educativo, impacta directamente en la motivación, la atención, la memoria y el rendimiento académico, configurando un modelo de enseñanza más humano e inclusivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

En paralelo, la neuroeducación ha aportado evidencias sobre la relación entre emoción y cognición. Estudios como el de Immordino-Yang (2019) demuestran que las emociones modulan los procesos de atención y memoria, y que un ambiente emocionalmente positivo incrementa la plasticidad neuronal y la capacidad de aprendizaje. Por ello, la educación emocional mejora el bienestar psicológico y optimiza el aprendizaje a nivel neuropsicológico, demostrando que las

emociones son inherentes al acto de enseñar dado que el docente no solo transmite conocimiento, sino también estados emocionales, expectativas y valores (Hargreaves, 2003).

Por tanto, un profesorado emocionalmente competente puede transformar la cultura escolar en un espacio de confianza, empatía y crecimiento mutuo, sentido por el cual la educación emocional no debe entenderse como un contenido aislado, sino como un enfoque transversal que atraviesa todas las áreas del currículo, las relaciones institucionales y las prácticas de aula. Lo anterior se corrobora gracias a estudios como el de Calandri et al. (2025), quienes argumenta que la competencia emocional del profesorado constituye un factor decisivo para la creación de ambientes educativos inclusivos, pues contribuye al bienestar psicológico del docente y al aprendizaje socioemocional del estudiante. Asimismo, Odak et al. (2023) sostienen que las competencias sociales y emocionales de los docentes funcionan como un eje estructural del aprendizaje socioemocional en las escuelas, siendo esenciales para sostener climas de aula positivos, motivación académica y convivencia escolar.

Es así que Bisquerra y Chao (2021) revisan los principales modelos teóricos que sustentan esta perspectiva, reconociendo la existencia de distintos marcos internacionales que han configurado el campo, destacando entre ellos el modelo de Saarni en 1999, centrado en la conciencia y regulación de las emociones en contextos interpersonales, al igual que el modelo mexicano de la Secretaría de Educación Pública, incorporando en el año 2017 las dimensiones de empatía y colaboración en consonancia con los retos de la educación en sociedades pluriculturales

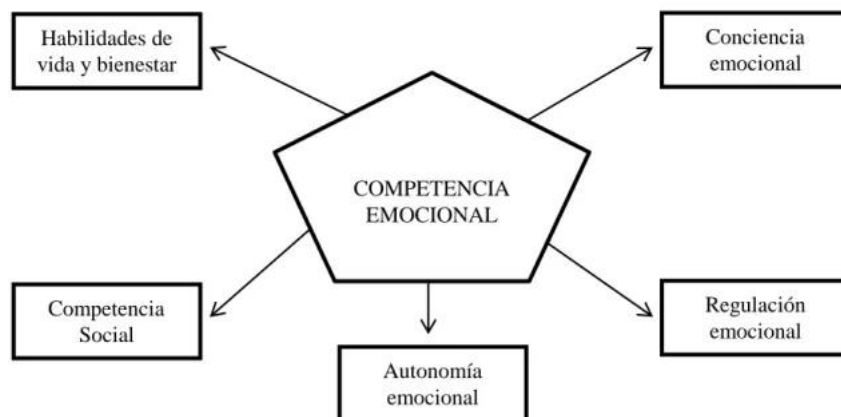
A esto le sigue el modelo de competencias socioemocionales propuesto por el *Consortium for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) en el año 2020, estructurado en cinco ámbitos: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Sobre esta base, los autores revisan el modelo propuesto por Bisquerra (2009), integrado por cinco grandes grandes ámbitos (ver figura 1): habilidad de vida y bienestar, competencia social, autonomía emocional, regulación emocional, y conciencia emocional.

- **Conciencia emocional:** es la habilidad para identificar y diferenciar las propias emociones y reconocer las de los demás, siendo un paso fundamental para la inteligencia emocional ya que, sin una adecuada conciencia, no es posible gestionar correctamente las emociones.
- **Regulación emocional:** se refiere a la capacidad para manejar y modular las emociones de forma adecuada según el contexto, evitando que las emociones negativas se conviertan en obstáculos para la vida cotidiana o las relaciones.

- **Autonomía personal:** incluye aspectos como la automotivación, la autoestima y la resiliencia, que son cruciales para mantener un equilibrio emocional estable y afrontar situaciones adversas sin perder el control.
- **Competencia social:** la habilidad para comunicarse de forma efectiva, resolver conflictos y establecer vínculos saludables es fundamental para la adaptación social y el bienestar colectivo.
- **Habilidades para la vida y el bienestar:** engloba la toma de decisiones responsables, la gestión del estrés y el mantenimiento de hábitos saludables que favorecen una vida plena y satisfactoria.

Figura 1

Modelo de competencias emocionales



Fuente: tomado de Bisquerra (2009, p. 146).

Dicho modelo se ha convertido en un referente internacional para el diseño de programas de educación emocional en escuelas y universidades para la mejora del clima escolar, reducir los niveles de ansiedad y fortalecer las relaciones interpersonales en contextos educativos vulnerables. En el caso colombiano, la promulgación de la Ley 2503 de 2025 por parte del Congreso de la República de Colombia establece la creación e implementación de la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de preescolar, básica y media, representándose como un hito histórico en la integración de la salud mental y el bienestar socioemocional al currículo nacional, respondiendo a la necesidad de atender las crecientes problemáticas de convivencia, acoso escolar y desmotivación estudiantil desde un enfoque preventivo y formativo.

A su vez, dicha ley plantea la formación obligatoria de docentes y orientadores en competencias emocionales, la creación de lineamientos pedagógicos diferenciados por territorio y la incorporación de indicadores socioemocionales en las evaluaciones institucionales. La educación emocional, entonces, no solo contribuye al desarrollo personal, sino que, además, cumple una función social y ética: construir comunidades educativas más humanas, solidarias y democráticas. Como bien señala Vivas (2003), educar las emociones es educar para la convivencia y para la paz, puesto que fomenta el reconocimiento del otro, la resolución pacífica de conflictos y la autorreflexión crítica sobre el propio comportamiento, enfoque que resulta crucial en sociedades atravesadas por desigualdades estructurales, donde la escuela puede convertirse en un espacio de reparación simbólica y resiliencia colectiva y de construcción de ciudadanía.

Prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica constituye el eje vertebral del quehacer docente, pues en ella se materializan las concepciones educativas, las intenciones formativas y los valores que orientan la enseñanza. Más allá de ser un conjunto de métodos o estrategias, la práctica pedagógica representa un proceso que articula reflexión, acción y transformación. En palabras de Not (1992), enseñar no se reduce a transmitir conocimientos, sino a generar condiciones para que el aprendizaje sea significativo, contextualizado y ético, convirtiendo la práctica pedagógica en un acto político y emancipador mediante el cual el docente interpreta la realidad y contribuye a su transformación.

Autores como Paulo Freire (1992) conciben la práctica pedagógica como un ejercicio de liberación del pensamiento y humanización del sujeto, donde el acto de enseñar implica aprender del otro en un proceso de diálogo horizontal orientado a la construcción de sujetos críticos, capaces de leer el mundo y actuar sobre él, sentido que hace que toda práctica pedagógica tenga una carga ideológica, emocional y ética, pues configura formas de relación, poder y saber dentro del aula.

Ante ello, Hargreaves (2003) y Bolívar (2019) destacan que la práctica pedagógica actual enfrenta el desafío de integrar la dimensión emocional y relacional como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los docentes no solo median el conocimiento, sino también las emociones, expectativas y conflictos de sus estudiantes. Por ello, esta práctica no puede entenderse de manera instrumental o técnica, sino como una práctica social compleja en la que intervienen factores personales institucionales y culturales, algo que, en contextos de diversidad como los

programas de educación flexible, esta práctica se torna aún más significativa al requerir una comprensión profunda de la heterogeneidad de los estudiantes y de sus trayectorias vitales.

Con todo ello, dentro del marco de las ciencias sociales y humanas, la práctica pedagógica puede analizarse como un espacio de interacción simbólica, donde el docente, el estudiante y el conocimiento se encuentran y negocian significados, alineándose con la propuesta de Not (1992) de modelo interestructuración, el cual plantea una relación dialógica entre los actores educativos: el conocimiento se construye colectivamente a partir del diálogo, la reflexión compartida y la colaboración. En contraposición a los modelos de heteroestructuración (centrados en la transmisión del saber) y autoestructuración (centrados en la autonomía individual), la interestructuración reconoce la naturaleza social del aprender y la necesidad de vínculos emocionales para sostenerlo.

En este sentido, la práctica pedagógica implica una toma de conciencia del rol docente como mediador cultural y afectivo. Batanelo et al. (2020) desarrollan esta idea a través de la pedagogía del afecto, situando la relación maestro-estudiante como núcleo del proceso educativo, perspectiva desde la cual la práctica pedagógica se fundamenta en el reconocimiento mutuo, el respeto y la empatía, configurando un espacio donde las emociones se transforman en oportunidades de aprendizaje. Así, la gestión emocional no se opone a la racionalidad, sino que la complementa, generando ambientes de aprendizaje que promueven la confianza y el sentido de pertenencia.

De acuerdo con Contreras y Pérez (2010, como se citó en Reyes, 2014), la práctica pedagógica debe ser entendida también como un acto reflexivo que permite al docente analizar su propia experiencia y construir conocimiento a partir de ella. La reflexión sobre la práctica posibilita que el maestro desarrolle una conciencia crítica de su quehacer, identificando las tensiones entre teoría y realidad (Schön, 1992). En consecuencia, reflexionar sobre la práctica no significa solo evaluarla, sino también recrearla a la luz de nuevos contextos y demandas educativas, convirtiendo al docente en un investigador de su propia acción para así generar conocimientos verdaderamente situados y transformadores.

Por otro lado, la dimensión ética de estas prácticas se hace evidente en el compromiso del docente con la justicia, la equidad y la inclusión, dado que el maestro, más que enseñar contenidos, modela actitudes, formas de relación y modos de habitar el mundo. Así, la práctica pedagógica se convierte en un escenario de construcción de ciudadanía, donde los estudiantes aprendan a convivir, deliberar y participar, hechos que cobran especial relevancia en los modelos de educación

flexible, en los que la práctica pedagógica debe adaptarse a la diversidad de edades, intereses y condiciones sociales, sin perder de vista el horizonte humanizador de la educación.

Es así como todo lo hasta ahora expuesto resuena con el modelo pentagonal de Bisquerra, pues cada competencia emocional se articula con una competencia en la práctica pedagógica: La conciencia emocional permite al docente reconocer sus propios estados afectivos, identificar los detonantes del estrés o la frustración, y comprender las emociones de sus estudiantes; por su parte, la regulación emocional favorece el control y la expresión equilibrada de las emociones, especialmente en situaciones de conflicto o en contextos de vulnerabilidad social; luego, la autonomía emocional fortalece la seguridad, la motivación y la toma de decisiones asertivas del docente. En cuanto a la competencia social, esta se asocia con la empatía, la comunicación y las relaciones interpersonales, pilares fundamentales para crear ambientes de aula armónicos y colaborativos; y, finalmente, las habilidades de vida y bienestar promueven la resiliencia, la autorrealización y el equilibrio entre la vida personal y profesional del docente.

Es por todo ello que la práctica pedagógica demanda una formación docente integral que articule saberes pedagógicos, disciplinares y emocionales, pues no basta con dominar técnicas didácticas: se requiere sensibilidad social, conciencia política y capacidad de escucha. De ahí que la formación continua del profesorado sea un componente clave para la mejora educativa, orientada a fortalecer las competencias emocionales y reflexivas que sustenten su práctica (Cabanillas y Pereda, 2021). Asumir esta práctica desde dicho horizonte de reflexividad y sensibilidad emocional es, por tanto, una apuesta por una educación transformadora, comprometida con la dignidad humana y el desarrollo integral de todos los actores educativos.

Educación flexible

La educación flexible surge como una respuesta a la necesidad de garantizar el derecho a la educación en contextos caracterizados por la diversidad social, cultural y económica, haciendo que este enfoque se haya consolidado en América Latina como una estrategia para atender a poblaciones que, por diferentes motivos, no pudieron acceder o permanecer en la educación formal. Para el caso de Colombia, los Modelos Educativos Flexibles (MEF), impulsados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se definen como propuestas pedagógicas adaptadas a las características, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes con el propósito de ofrecer una formación integral y pertinente (MEN, 2020).

Con todo ello, la flexibilidad educativa implica transformar la organización tradicional de la escuela en sus dimensiones curriculares, metodológicas, evaluativas y temporales, permitiendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se ajusten a las condiciones reales de los estudiantes. Por ello, la educación flexible se sustenta en la idea de que la escuela debe adaptarse al sujeto y no el sujeto a la escuela, haciendo de la flexibilidad, más que una modalidad horaria o administrativa, una filosofía educativa centrada en la equidad, la inclusión y la dignidad humana.

Así, la educación flexible se articula con el paradigma de la educación a lo largo de la vida, reconociendo que el aprendizaje es un proceso continuo que trasciende la edad y los espacios escolares, promoviendo una visión humanista del aprendizaje en la que cada quien es considerado un sujeto de experiencia con saberes previos, historia de vida y motivaciones diversas (Ramírez y Inga, 2022). De esta forma, el aula se convierte en un espacio plural donde jóvenes y adultos con trayectorias vitales distintas convergen en una dinámica intergeneracional y enriquecedora.

Todo ello deriva al hecho de que la educación flexible, como metodología, demanda prácticas pedagógicas contextualizadas, capaces de integrar las realidades locales con los propósitos globales de la educación. Tal como lo plantean El Galad et al. (2024), en los programas flexibles la mediación docente adquiere un carácter transformador, pues implica diseñar experiencias de aprendizaje que reconozcan los saberes comunitarios, las condiciones socioeconómicas y las emociones de los estudiantes, haciendo que, en contextos como la jornada sabatina, donde los participantes combinan estudio con trabajado y responsabilidades familiares, la gestión emocional del docente sea clave para mantener la motivación y la permanencia, convirtiendo a la educación flexible en una pedagogía de la empatía, en la cual el vínculo humano precede al logro académico desde una disposición de comprensión de la otredad.

De acuerdo con los lineamientos del MEN (2020), los modelos educativos flexibles buscan asegurar acceso, permanencia y calidad para las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Para ello, promueven un currículo flexible, la formación de docentes mediadores, la evaluación diversificada y la articulación con proyectos de vida, concepción inspirada en teorías como la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Feuerstein (1980), por la cual todo ser humano es capaz de aprender y transformarse, independientemente de sus condiciones de origen, haciendo que el educador actúe como mediador cognitivo y emocional.

Asimismo, los modelos flexibles asumen una función social y reparadora al ofrecer segundas oportunidades a quienes interrumpieron su formación, escenarios en los cuales la

educación se convierte en una herramienta de inclusión y justicia social. Tal como expone Reyes (2024), el impacto emocional de estos programas es profundo, pues contribuyen a restituir la autoestima, fortalecer la identidad y reconstruir proyectos personales en estudiantes en extraedad o con trayectorias de exclusión escolar, brindando a la educación flexible un valor tanto académico como terapéutico y comunitario en clave de resistencia y re-existencia.

Es así como la educación flexible representa una alternativa de transformación educativa y social pues, más que una respuesta a la deserción escolar, constituye una apuesta por la equidad y la democracia al reconocer la diversidad de los sujetos y sus formas de aprender, a sabiendas de que su implementación demanda políticas sostenibles, formación docente continua en clave de educación y gestión emocional y de sus práctica pedagógicas, y una gestión institucional que valore la innovación y la inclusión. Por ello, en contextos como la jornada sabatina de la I.E.T.C.I., la educación flexible posibilita el acceso al conocimiento, reconstruye vínculos, fortalece la autoestima y promueve la resiliencia emocional de estudiantes y docentes.

Por todo ello, la educación emocional, las prácticas pedagógicas y la educación flexible conforman un entramado conceptual que sitúa a la docencia como un acto profundamente humano, en el cual la gestión emocional constituye la base para comprender y transformar la práctica pedagógica, mientras que la flexibilidad educativa ofrece las condiciones estructurales para que dicha transformación ocurra. En conjunto, estas categorías permiten repensar la enseñanza como un proceso dialógico, ético y contextualizado en el que las emociones dejan de ser un elemento accesorio u se convierten en motor de innovación pedagógica y justicia educativa.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias subjetivas y significativas de los docentes que laboran en la jornada sabatina de la Institución Educativa Técnica Ciudad de Ibagué (I.E.T.C.I.). Este enfoque se eligió por su pertinencia para estudiar fenómenos educativos desde la vivencia y el significado, reconociendo que las emociones, los valores y las relaciones humanas son dimensiones fundamentales del proceso pedagógico. Como señalan Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa busca explorar la profundidad de los fenómenos desde la perspectiva de los actores, entendiendo su contexto y las interpretaciones que construyen de la realidad.

Así, la investigación se enmarca en un proceso de sistematización de experiencias, entendida como una metodología que permite recuperar, analizar y reinterpretar críticamente los aprendizajes que emergen de la práctica. Según Jara (2012), la sistematización implica un proceso reflexivo en el que la experiencia se convierte en fuente de conocimiento a través de la organización y análisis de lo vivido, haciendo que el estudio se centrara en reconstruir las vivencias de gestión emocional de los docentes de la jornada sabatina, con el propósito de reconocer cómo estas influyen en la transformación de sus prácticas pedagógicas y en consolidar ambientes educativos humanos, haciendo de este proceso no solo se orientara a comprender la experiencia en sí, sino a extraer aprendizajes que contribuyan a fortalecer la formación emocional docente y a promover políticas institucionales de cuidado y bienestar.

En consecuencia, el proceso metodológico se desarrolló en cuatro momentos: 1) la planificación, 2) la recolección de la información, 3) la organización de los datos, y 4) el análisis interpretativo. En la primera fase se definió la unidad de análisis —las experiencias significativas de gestión emocional— y la unidad de trabajo —seis profesores de la jornada sabatina y un coordinador—, al igual que las categorías preliminares de análisis, relacionadas al reconocimiento emocional, la autorregulación, la empatía, la resiliencia y la convivencia escolar.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de distintas técnicas cualitativas que permitieron acceder a las experiencias de los docentes desde diferentes perspectivas y niveles de profundidad; estas fueron la entrevista semiestructurada, las líneas de tiempo y autobiografías, el diario de campo y el registro fotográfico, combinación que facilitó la triangulación de los datos al tiempo que fortaleció la validez interpretativa de la investigación. La entrevista semiestructurada fue una herramienta central al permitir un equilibrio entre estructura y espontaneidad, combinando preguntas planificadas con la posibilidad de explorar a mayor profundidad las experiencias de cada participante. Las entrevistas se diseñaron con base en una guía temática o guion de entrevista (ver tabla 1), compuesta por 14 preguntas distribuidas en tres categorías: educación flexible, prácticas pedagógicas y gestión emocional, organización que permitió abordar temas comunes a todos los participantes, respetando al mismo tiempo las particularidades de cada trayectoria docente.

Tabla 1

Guion de entrevista semiestructurada empleada.

Preguntas
1) ¿Cómo contribuye la implementación de un currículo flexible a la mejora del desempeño académico y emocional de estudiantes en modalidad sabatina?
2) ¿Cómo se adaptan las prácticas pedagógicas en los modelos de educación flexible para responder a las necesidades de jóvenes y adultos?
3) ¿De qué manera los docentes evalúan los aprendizajes en contextos de educación flexible, y qué ajustes realizan según las necesidades individuales?
4) ¿Qué estrategias de acompañamiento emocional y motivacional realiza de acuerdo con los intereses y necesidades
5) ¿Cómo logra motivar el tiempo libre de los estudiantes de la jornada sabatina direccionándolos a su autoaprendizaje y que considera que es un factor fundamental para la permanencia escolar de los estudiantes en la modalidad sabatina?
6) ¿Cómo reconoce y gestiona sus propias emociones y la de los demás cuando el entorno del aula se torna complejo?
7) ¿Qué habilidades tiene para gestionar y canalizar sus propias emociones en el contexto del aula especialmente en el entorno de la jornada sabatina?
8) ¿Qué estrategias de gestión emocional utiliza en su práctica pedagógica como docente, para generar confianza en sus metas laborales, académicas o personales?
9) ¿Cómo influye la educación emocional en la convivencia escolar y en la resolución de conflictos en el programa de educación flexible jornada sabatina?
10) ¿Qué modificaciones realiza a su práctica pedagógica para trabajar con los estudiantes de la jornada sabatina?
11) ¿Qué características tiene su discurso pedagógico en el aprendizaje de los estudiantes de la jornada sabatina?
12) ¿Cómo lleva a cabo el seguimiento y evaluación de su práctica pedagógica al enseñar una temática en el programa
13) ¿Cómo se impulsa el desarrollo del aprendizaje autónomo y la responsabilidad en los jóvenes que participan en la jornada sabatina de este modelo flexible?
14) ¿Cómo propicia espacios de diálogo horizontal con sus estudiantes que permitan debatir, acordar y redefinir conceptos y perspectivas?

Fuente: elaboración propia.

El objetivo último de la entrevista buscó comprender cómo los educadores reconocen y gestionan sus propias emociones, cómo éstas influyen en su labor pedagógica y qué estrategias emplean para mantener un ambiente armónico en el aula. Estas entrevistas fueron grabadas y luego codificadas en una matriz de análisis artesanal en Excel, codificando las respuestas más significativas de cada uno de los profesores como P1, P2, P3, P4, P5, P6, y del coordinador como C1. Por su parte, la línea de tiempo (ver figura 1 y anexo 1) y la autobiografía se aplicaron a dos docentes fundadoras del programa, con una amplia trayectoria en la implementación del modelo de educación flexible, permitiendo reconstruir de manera cronológica los hitos clave del proceso de creación y consolidación del Programa de Educación Flexible en jornada sabatina, al igual que la evolución de sus prácticas pedagógicas, los hitos más relevantes de sus experiencias y los aprendizajes adquiridos a lo largo de los años.

La técnica en sí se apoyó en la narrativa personal como medio para expresar emociones, reflexionar sobre la práctica y resignificar los procesos vividos, aportando una mirada histórica y profunda sobre el papel que desempeña la gestión emocional en la sostenibilidad del modelo flexible, así como en el fortalecimiento del vínculo entre docente y estudiantes. Siguiendo a Jara (2012), esta técnica posibilita comprender la experiencia como fuente de conocimiento pedagógico y como espacio de transformación personal.

Por su parte, el diario de campo se constituyó en una herramienta de observación y reflexión constante al registrar las dinámicas pedagógicas y emocionales que emergen durante la jornada sabatina, en el que se consiguieron descripciones detalladas de las situaciones vividas, las interacciones entre docentes y estudiantes, las emociones experimentadas y las reflexiones que surgían en cada encuentro, haciendo que este, más que documentar hechos observables, analizara el papel del propio investigador como participantes del proceso pues, como señalan Flic (2018) y Hernández et al. (2014), el diario de campo es un recurso valioso para captar la complejidad del contexto y dar cuenta de la subjetividad que atraviesa toda investigación cualitativa. En este estudio, el diario permitió identificar patrones recurrentes en la gestión emocional y reconocer la manera en que los docentes enfrentan situaciones de conflicto, desmotivación o sobrecarga emocional, transformándose en oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional.

Luego, el registro fotográfico complementa las técnicas anteriores al ofrecer un soporte visual que documentó los espacios, las interacciones y los momentos significativos del proceso investigativo. Las fotografías fueron tomadas de manera ética, respetando la confidencialidad de

los participantes y la función pedagógica del material, permitiendo capturar gestos, expresiones y ambientes que reflejan la dimensión emocional de la práctica docente, aportando una narrativa simbólica que enriqueció el análisis cualitativo, integrándose como una herramienta de triangulación que fortaleció la comprensión global del fenómeno estudiado.

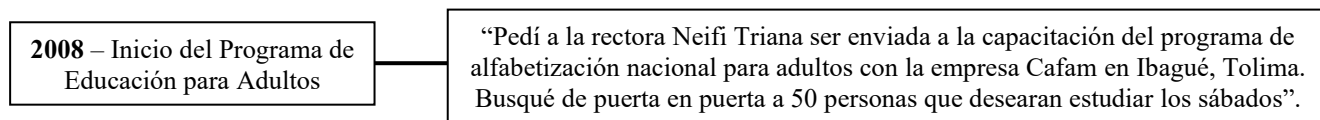
Ya para el análisis de la información se desarrolló un proceso de categorización temática e interpretación narrativa, integrando los datos empíricos con los fundamentos teóricos de los autores Bisquerara (2009), Not (1992) y Batanelo et al. (2020). En la primera etapa se codificaron las respuestas y los registros escritos, identificando fragmentos que aludían a las emociones, las estrategias de regulación y los aprendizajes pedagógicos. Luego, se agruparon estos fragmentos en categorías que representan las dimensiones más significativas del fenómeno: gestión emocional, prácticas pedagógicas humanizadoras y convivencia escolar. Finalmente, se triangula la información de las entrevistas, diarios, autobiografías y registros fotográficos, contrastándola con los referentes teóricos para construir una interpretación coherente y profunda sobre la relación entre gestión emocional y transformación pedagógica en contextos de educación flexible.

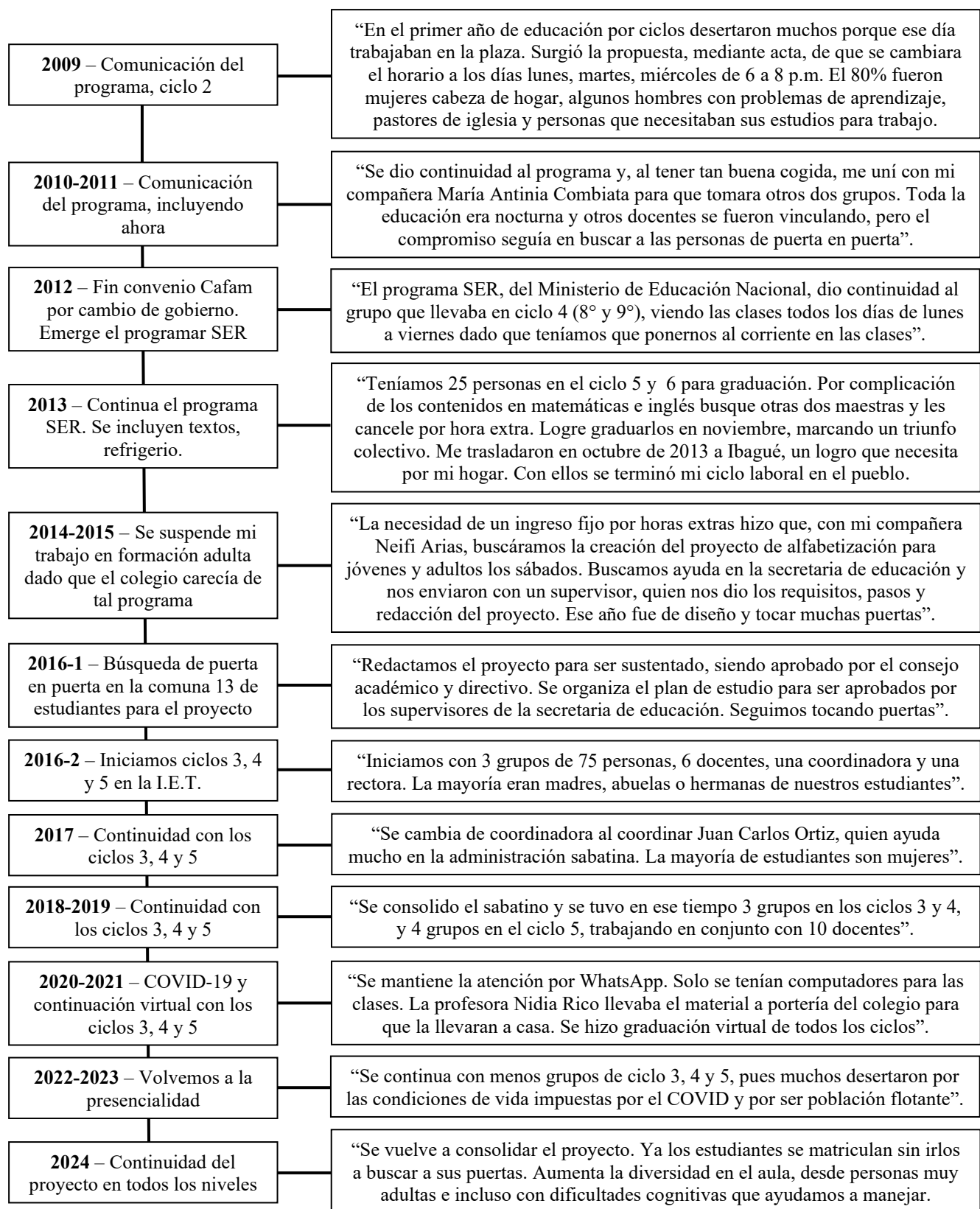
Resultados

El proceso de sistematización permitió comprender cómo las experiencias emocionales de los docentes de la jornada sabatina de la I.E.T.C.I. se entrelazan con sus prácticas pedagógicas, configurando un entramado de saberes, emociones y reflexiones que dan sentido a su quehacer educativo. A partir del análisis de la información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, línea de tiempo y registros fotográficos, emergieron tres categorías de sentido: 1) Gestión emocional docente; 2) Educación emocional y convivencia escolar; 3) Docente mediador como facilitador del aprendizaje emocional. Así, como punto de partida de la experiencia vivida, es pertinente iniciar con una contextualización general del programa, desde sus orígenes en el año 2008, mediante la siguiente línea de tiempo (ver figura 1).

Figura 1

Línea de tiempo del programa de educación para adultos, jornada sabatina.





Fuente: elaboración propia.

Lo anterior constituye el punto de partida por el cual las tres categorías propuestas no solo emergen como respuesta a los ejes teóricos de la investigación, sino como respuesta a los significados construidos por los docentes a partir de sus experiencias cotidianas en el pasado y, ahora, en el presente. De esta manera, el proceso permitió visibilizar cómo la gestión emocional constituye un pilar de las prácticas pedagógicas en contextos de educación flexible, donde el aula se convierte en un espacio de encuentro entre biografías diversas, desafíos emocionales y aprendizajes compartidos.

Categoría 1: Gestión emocional docente

Las voces de los docentes participantes coinciden en señalar que el manejo de las emociones es un aspecto fundamental para sostener el equilibrio y la armonía en la jornada sabatina. Este contexto, caracterizado por la heterogeneidad de los grupos y la presencia de estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares, exige del docente una capacidad especial para autorregular sus emociones y responder de forma temática ante las situaciones que emergen. Al respecto, uno de los entrevistados expresó lo siguiente:

Hay sábados en los que el grupo llega cansado o estresado. Si uno no está emocionalmente equilibrado, se transmite ese malestar. Por eso aprendí a respirar, a darme unos minutos antes de iniciar la clase y a recordar que mi actitud influye en la de ellos (P2).

Otro docente relató que el aprendizaje emocional ha sido parte de su evolución profesional: *“Antes creía que controlar mis emociones era callarlas. Hoy entiendo que gestionarlas significa reconocer lo que siento y convertirlo en algo constructivo. Si me gusto, busco estrategias; si me siento agotado, lo expreso con respecto y busco apoyo” (P4).* Esta reflexión en particular evidencia que la gestión emocional no es un proceso espontáneo, sino una competencia que se construye en la práctica y que implica autoconciencia, autocontrol, resiliencia y empatía. En coherencia con estas experiencias, Bisquerra (2009) sostiene que la educación emocional se orienta al desarrollo de competencias que permiten afrontar los retos de la vida cotidiana con equilibrio, especialmente en profesiones donde las relaciones humanas son el eje del trabajo.

Desde esta perspectiva, la gestión emocional se concibe como un proceso de aprendizaje continuo tanto personal como profesional, que incide directamente en la calidad de las interacciones pedagógicas. Pasando a los diarios de campo, se tiene que allí se registraron episodios en los que los docentes debieron enfrentarse a momentos de tensión. En una sesión observada, un

docente relató: *“Un estudiante llegó alterado por un problema familiar. En lugar de llamarle la atención, le di espacio para respirar y luego conversamos. Esa pausa cambió el clima del aula”* (P2), experiencias que reflejan cómo la autorregulación docente actúa como un mecanismo de contención emocional que permite transformar los conflictos en oportunidades para el diálogo.

Todas estas reflexiones permitieron que el equipo de investigadoras comprendieran, desde una vivencia situada, que la gestión emocional requiere sensibilidad, paciencia y autocrítica pues, en más de una ocasión, estas llegaron a sentirse desbordadas por las exigencias del aula; sin embargo, al reflexionar sobre sus emociones en el trabajo de campo, pudieron reconocer sus límites y construir estrategias más asertivas, haciendo que dicho proceso de introspección les llevase a entender que, por un lado, el equilibrio emocional del docente se refleja en el bienestar del grupo, por otro, que la educación flexible demanda educadores emocionalmente conscientes.

Categoría 2: Educación emocional y convivencia escolar

El análisis de las entrevistas permitió reconocer que los docentes perciben la educación emocional como un elemento esencial para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, más aún en el contexto de las jornadas sabatinas, el cual reúne estudiantes con realidades familiares, laborales y sociales muy distintas, lo que genera tensiones que deben ser canalizadas pedagógicamente. Un docente comentó que *“aquí tenemos jóvenes que trabajan toda la semana y adultos que llegan cansados. A veces hay choques, pero cuando promovemos el respeto y la escucha, todo cambia. Ellos aprenden a ponerse en el lugar del otro”* (P6). Otro participante complementó al exponer que *“hablar de emociones en clase ayuda a prevenir conflictos. Cuando los estudiantes se sienten escuchados, se comprometen más”* (P3).

Estas voces reflejan que la educación emocional no solo favorece el aprendizaje, sino que fortalece la cohesión del grupo y el sentido de comunidad. Bisquerra (2009) explica que la convivencia escolar se potencia cuando los miembros de la comunidad desarrollan habilidades de comunicación, empatía y asertividad, que facilitan la expresión adecuada de las emociones y la comprensión del otro. Por su parte, Not (1992) plantea que el diálogo es el miedo fundamental de la educación, proponiendo desde la enseñanza dialogante que el docente debe crear un clima de comunicación en el que los conflictos se transformen en oportunidades para aprender en colectivo, principio evidenciado en varias prácticas observadas, donde los docentes promovieron espacios de conversación reflexiva ante desacuerdos entre compañeros, fomentando la comprensión mutua.

En los registros fotográficos se documentaron momentos de cooperación entre estudiantes, actividades grupales y encuentros pedagógicos que reflejaban la armonía emocional del grupo, evidencia visual en la que la convivencia positiva es producto de una educación emocional intencionada y sostenida. Desde la pedagogía de la alteridad, Batanelo et al. (2020) señala que educar implica reconocer la singularidad del otro y construir vínculos basados en el respeto y la valoración mutua, principio que se materializa al docente comprender que cada emoción expresada en el aula tiene un origen y un sentido que merece ser comprendido antes de ser juzgado.

Figura 2

Momentos significativos de cooperación y encuentros pedagógicos desde la emoción



Fuente: elaboración propia.

Es así como, al anclar lo vivido por el equipo de investigadoras con esta construcción de sentido particular, se pudieron afianzar posturas teórico-prácticas tales como el hecho de que la convivencia se fortalece cuando los estudiantes sienten que sus emociones son validadas, que la autoridad pedagógica no se impone desde el poder, sino desde la coherencia emocional y el ejemplo humano, dotando de sentido la educación emocional al convertirse en un camino hacia una pedagogía humanizadora que promueve relaciones basadas en la empatía y la solidaridad.

Categoría emergente: Docente mediador como facilitador del aprendizaje emocional

De la triangulación entre las categorías anteriores emergió la figura del docente mediador, entendida como aquel que media entre las emociones, los saberes y las relaciones humanas en pro de convertirse en un facilitador del aprendizaje emocional y académico al promover un clima de confianza, comprensión y participación activa. Durante las entrevistas varios docentes mencionaron que su rol va más allá de enseñar contenidos: *“A veces el estudiante no necesita de una clase teórica, sino alguien que lo escuche. Cuando uno logra mediar en sus emociones, ellos aprenden con su disposición”* (P3); *“Ser mediador es entender que no todos aprenden igual ni viven las mismas realidades. Mi tarea es conectar con cada estudiante desde su historia”* (P4).

Esta narrativa coincide con la propuesta de Not (1992) sobre la enseñanza dialogante, en la cual el docente media significados y construye sentidos, al igual que Bisquerra (2009) sostiene que la mediación emocional implica acompañar a los estudiantes en la comprensión de sus emociones y en la búsqueda de respuestas constructivas. A su vez, la mediación docente se relaciona con la alteridad de Batanelo et al. (2020), quien plantea que educar desde esta significa reconocer al otro en su humanidad y ofrecerle acompañamiento genuino, facilitando aprendizajes desde la humanización de la experiencia educativa al tender puentes entre el conocimiento y la vida.

Esto llevó al grupo de investigadoras a asumirse, desde sus experiencias particulares, como mediadoras emocionales, implicando un cambio profundo en la forma de entender su práctica al verla más allá de resolver por los estudiantes, yendo hasta la orientación de los y las mismas para que encuentren un sentido y un equilibrio, llegando a anotar en su diario de campo lo siguiente:

Durante una clase, un estudiante expresó su frustración por no poder avanzar en sus estudios. En lugar de motivar con frases vacías, los invité a escribir lo que sentía. Al compartirlo con el grupo, otros se sintieron identificados. Ese momento fue más valioso que cualquier contenido académico (P2).

Esa experiencia permitió reafirmar que la mediación emocional realmente fortalece la confianza y convierte el aula en un espacio terapéutico y formativo, donde cada emoción tiene lugar y cada palabra se transforma en aprendizaje. Así, la triangulación entre la teoría, las voces docentes, y la experiencia de las investigadoras, permitió identificar una comprensión más profunda del papel de las emociones en la educación flexible, revelando que las competencias emocionales no son complementarias, sino estructurales en el proceso pedagógico. Es así como el nuevo conocimiento que emerge de este proceso se articula en torno a dos ideas clave:

1. La mediación emocional como eje transformador de la práctica pedagógica.
2. La educación emocional como condición para la permanencia y el éxito educativo en contextos flexibles.

Lo anterior puede verse plasmado bajo el prisma del modelo pentagonal de Bisquerra (2009, 2021), resumido en la siguiente tabla:

Tabla 2

Experiencia docente vista desde el modelo pentagonal de Bisquerra

Dimensión del modelo pentagonal	Evidencia en la experiencia docente sabatina
Conciencia emocional	Los docentes reconocen sus propias emociones ante la frustración y la sobrecarga laboral.
Regulación emocional	Aprenden a mediar conflictos estudiantiles y a mantener equilibrio en contextos de vulnerabilidad.
Autonomía emocional	Se empoderan para tomar decisiones pedagógicas sin depender del control institucional.
Competencia social	Desarrollan relaciones colaborativas y clima de confianza con sus colegas y estudiantes.
Competencia para la vida y el bienestar	Manifiestan satisfacción profesional, orgullo y sentido de logro al ver a sus estudiantes graduarse.

Fuente: elaboración propia.

De esta manera se comprende que, aquellos docentes que gestionan sus emociones de manera consciente, logran crear ambientes de aprendizaje más estables y empáticos, en los cuales

los y las estudiantes responden con mayor compromiso y participación desde la percepción de la figura docente como mediadora y, más aún, o, por lo mismo, humana. En términos de implicaciones pedagógicas, este hallazgo invita a replantear la formación docente, incorporando de manera sistemática la educación emocional como parte del desarrollo profesional, reforzando la necesidad de fortalecer los espacios de acompañamiento y reflexión docente, en la cual la experiencia y la emoción se reconocen como fuentes legítimas de conocimiento.

Discusión

La presente investigación permitió comprender que la gestión emocional docente en contextos de educación flexible (particularmente en la jornada sabatina de la I.E.T.C.I.) constituye una dimensión estructural de la práctica pedagógica, más allá de lo meramente instrumental, revelando que las emociones configuran tanto los modos de enseñar como las relaciones interpersonales, la disposición a aprender y la permanencia estudiantil en programas educativos alternativos. Esta constatación se alinea con un creciente cuerpo de estudios que destacan la centralidad de la educación emocional en la calidad y sostenibilidad de los procesos educativos.

Desde una mirada comparativa, los hallazgos coinciden con lo reportado por González et al. (2025), quienes demostraron que las emociones actúan como motor de la agencia docente al permitir que el profesorado transforme sus decisiones pedagógicas en función del clima emocional del aula. En la jornada sabatina, los docentes participantes evidenciaron que la empatía, la escucha activa y la comprensión de las trayectorias vitales de los estudiantes favorecen la permanencia y el sentido de pertenencia institucional, haciendo que la gestión emocional dejase de ser un recurso individual para convertirse en un acto colectivo de mediación pedagógica.

De modo semejante, Roldán-Morales y Torres-Tovar (2025) encontraron que los educadores que enfrentan entornos de aprendizaje híbridos o flexibles deben gestionar su emocionalidad ante la sobrecarga laboral, la inestabilidad tecnológica y la diversidad de ritmos de aprendizaje, conclusiones que, aterrizadas al contexto sabatino, donde la flexibilidad temporal y metodológica exige una gran capacidad adaptativa y emocional por parte del docente, reafirma la idea de que la flexibilidad educativa implica también flexibilidad emocional.

Otro punto de convergencia se halla en la percepción docente de las emociones estudiantiles, tema desarrollado por Salcedo-Lagos et al. (2021), quienes resaltan que reconocer los estados emocionales del alumnado permite anticipar dificultades de aprendizaje y fortalecer la

motivación. En la jornada sabatina, los maestros actúan como “lectores emocionales” que interpretan gestos, silencios y ausencias como señales de alerta pedagógica, haciendo que dicha sensibilidad afectiva se traduzca en acciones concretas: modificar la secuencia didáctica, ofrecer acompañamiento individual o reorganizar grupos de trabajo.

Sin embargo, esta investigación muestra que esta gestión emocional, aunque efectiva, se ejerce en gran medida de manera intuitiva y no institucionalizada, lo que contrasta con lo observado por Yela et al. (2025), cuya revisión sistemática evidencia que, en varios países latinoamericanos, la esta educación empieza a formalizarse mediante programas de formación docente y políticas de bienestar institucional. En Colombia, por el contrario, la mayoría de docentes aún gestiona sus emociones desde la experiencia personal, sin formación estructurada ni acompañamiento psicológico institucional.

Este desencuentro resalta la necesidad de profesionalizar la competencia emocional docente, especialmente en modalidades flexibles. En este sentido, la Ley 2503 de 2025 representa un avance normativo significativo al reconocer la educación emocional como eje transversal del currículo nacional, abriendo un marco institucional para la formación docente en esta dimensión.

Por otro lado, Main y Whatman (2023) demostraron que los programas focalizados en habilidades socioemocionales favorecen la re-vinculación de adolescentes en riesgo de abandono escolar, dialogando con los presentes hallazgos en clave de que los docentes sabatinos reconocen que trabajar la autoestima, la autorregulación y la empatía con los estudiantes en extraedad es clave para su permanencia. Sin embargo, ambos estudios coinciden en advertir que estas estrategias solo son sostenibles si existe apoyo institucional continuo y formación docente específica, aspectos que, en el contexto sabatino, aún se encuentran en construcción.

Asimismo, Perea-Rodríguez et al. (2021) argumentan que la educación flexible para adultos puede reducir riesgos psicosociales derivados de la exclusión, siempre que se combine con el acompañamiento emocional, corroborado en el hecho de que los docentes señalaran que la flexibilidad curricular y horaria permite a los estudiantes conciliar sus responsabilidades familiares y laborales, disminuyendo la ansiedad y la frustración. Pese a ello, también advierten que la ausencia de recursos de apoyo emocional institucional limita el alcance de estas buenas prácticas e, incluso ante la existencia de algunas guías por parte del MEN, estas aún poseen poca difusión.

En cuanto a la formación continua, Sáez-Delgado et al. (2025) destacan el potencial de las tecnologías digitales para fortalecer la formación socioemocional del profesorado, permitiendo el

intercambio de experiencias y el aprendizaje colaborativo, hallazgo que abre una línea de acción pertinente para el contexto sabatino, donde las limitaciones de tiempo podrían compensarse mediante comunidades virtuales de práctica y cursos asincrónicos centrados en el bienestar docente, haciendo que la incorporación de este tipo de recursos pudiese ampliar las posibilidades de aprendizaje emocional continuo sin interferir con las dinámicas laborales de los docentes.

Luego, Díaz et al. (2023) identificaron que muchos maestros colombianos reconocen la relevancia de las emociones en su práctica, pero carecen de herramientas conceptuales y apoyo institucional para gestionarlas, brecha que coincide con la naturalización del esfuerzo emocional, esto es, que los docentes sabatinos asumen la carga afectiva como parte de su vocación, sin distinguir entre compromiso emocional y desgaste profesional. Tal situación exige políticas de acompañamiento y prevención del agotamiento docente, advirtiendo que la falta de entrenamiento emocional afecta el clima institucional y la calidad educativa (Lozano-Peña et al., 2021).

Lo anterior se amplía por El Galad et al. (2024), quienes analizaron las dimensiones de la flexibilidad en la educación superior, particularmente el equilibrio entre tiempo, modalidad, evaluación y apoyo emocional. Aunque se trata de otro nivel educativo, su enfoque es transferible, pues la flexibilidad auténtica implica reconocer las necesidades emocionales de estudiantes y docentes, y de diseñar estrategias de acompañamiento acordes pues, en la jornada sabatina, la mera flexibilidad temporal no siempre se traduce en flexibilidad emocional o pedagógica, deviniendo en una asimetría que permite la emergencia de tensiones que obstaculizan la innovación docente.

Por ello, los aportes de Bendeck y Cardona (2024) son pertinentes al plantear que la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida solo alcanzan su propósito humanista cuando se integran la dimensión afectiva y la autorreflexión, siendo este último elemento clave en la experiencia de las investigadoras y los docentes participantes, quienes conciben la enseñanza no solo como transmisión de saberes, sino como acompañamiento existencial que transforma tanto al estudiante como al maestro desde una pedagogía del afecto y una ética del cuidado (Carrillo Chacón et al., 2024). Así, el análisis comparativo de estos estudios con los hallazgos de la investigación permite identificar cuatro grandes tensiones:

1. *Formalización vs. espontaneidad emocional*: mientras la literatura más reciente propone modelos formativos estructurados, en el programa sabatino la gestión emocional se mantiene espontánea y dependiente del compromiso personal.

2. *Flexibilidad institucional vs. sobrecarga laboral*: la flexibilidad horaria no siempre implica equilibrio emocional para el docente; la falta de apoyo administrativo puede convertir la flexibilidad en precariedad.
3. *Acompañamiento emocional vs. recursos limitados*: se evidenciaron estrategias afectivas valiosas, pero sin mecanismos de seguimiento ni formación sistemática.
4. *Innovación digital vs. realidad presencial*: aunque la tecnología podría potenciar la formación socioemocional, su integración en programas flexibles aún es marginal.

Estas tensiones, a la luz del modelo pentagonal de Bisquerra (2021, 2009), pueden comprenderse como manifestaciones de un desarrollo asimétrico de las competencias emocionales en los docentes sabatinos. La conciencia emocional se evidencia en la capacidad para reconocer el propio estado afectivo y el de los estudiantes, lo que sostiene la empatía y la sensibilidad pedagógica observadas; sin embargo, la regulación emocional enfrenta límites ante la sobrecarga laboral y la ausencia de acompañamiento institucional. La autonomía emocional, entendida como autoconfianza profesional, se fortalece en los procesos de mediación y en la toma de decisiones en contextos inciertos, mientras que la competencia social se materializa en la construcción de vínculos colaborativos y en la creación de comunidades afectivas de aprendizaje.

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar emergen como horizonte aún en consolidación, dado que el bienestar docente depende en gran medida del compromiso individual más que de políticas sostenidas de cuidado, premisa que permite reinterpretar los hallazgos no solo como evidencias de una práctica emocionalmente competente, sino como un proceso de maduración profesional que transita de la intuición afectiva hacia una conciencia pedagógica y colectiva de las emociones.

Así, en conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la gestión emocional constituye un pilar estratégico para la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas en la educación flexible, tanto desde la evidencia empírica, que muestra que el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado no solo mejora la convivencia y el bienestar, sino que potencia la capacidad de adaptación ante los desafíos propios de las modalidades no convencionales, como desde la evidencia teórica-investigativa, en la cual se identifica que la gestión emocional debe ser entendida como una competencia profesional transversal, cuyo fortalecimiento requiere formación continua, acompañamiento institucional y marcos normativos coherentes.

En este sentido, el estudio aporta a la comprensión del papel de las emociones como mediadoras del proceso educativo y como factor de sostenibilidad en las políticas de inclusión, invitando así a reconfigurar la práctica docente desde una mirada integral, donde lo emocional se articule con lo pedagógico y lo ético, promoviendo instituciones educativas más humanas y sensibles al contexto social. Con ello, la investigación contribuye al debate contemporáneo sobre la necesidad de incorporar la educación emocional en las políticas de formación docente y alienta la creación de estrategias institucionales que garanticen su implementación en programas flexibles.

Finalmente, frente a las limitaciones del estudio, está el hecho de que el carácter cualitativo y contextualizado de la investigación restringe la generalización de los resultados, pues las experiencias analizadas corresponden a un grupo específico de docentes de la jornada sabatina de la I.E.T.C.I., cuyas condiciones institucionales y socioculturales son particulares. En segundo lugar, aunque las técnicas empleadas permitieron una comprensión profunda del fenómeno, la ausencia de instrumentos complementarios de evaluación emocional limitó la posibilidad de triangulación cualitativa. Además, el estudio se centró principalmente en la perspectiva docente, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar las voces de los estudiantes y diversos para ampliar la comprensión de la gestión emocional en programas de educación flexible.

Conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis cualitativo realizado se evidencia que las emociones no constituyen un elemento accesorio del quehacer educativo, sino un componente estructural que orienta la forma en que los docentes enseñan, acompañan y transforman las realidades de sus estudiantes. La gestión emocional, entendida como la capacidad para reconocer, regular y canalizar los propios estados afectivos y los de los demás, se alza como una competencia profesional esencial que articula lo ético, lo pedagógico y lo humano.

Es así como los hallazgos detallan que aquellos docentes que trabajan en educación flexible enfrentan condiciones particulares: estudiantes en extraedad, contextos laborales y familiares demandantes, y trayectorias educativas discontinuas, razones por las cuales la práctica pedagógica exige un alto grado de sensibilidad emocional, empatía y resiliencia, competencias que construyen vínculos pedagógicos significativos y generan entornos de aprendizaje humanizados, mismas las cuales no emergen de manera espontánea, sino que se consolidan mediante la reflexión constante sobre la práctica y el reconocimiento de la dimensión emocional como eje del acto educativo.

Asimismo, la investigación evidenció que la gestión emocional docente repercute directamente en la permanencia y motivación de los estudiantes, contribuyendo a reducir la deserción escolar y a fortalecer la cohesión grupal. La educación flexible, en este sentido, no solo responde a la necesidad de ofrecer alternativas horarias y curriculares, sino que se convierte en un espacio privilegiado para la reconstrucción de la autoestima, la confianza y el sentido de logro personal de quienes habían sido históricamente excluidos del sistema educativo. Desde una perspectiva práctica, los hallazgos impulsan la necesidad de implementar tres estrategias clave:

1. Formación docente integral y continua en competencias emocionales, combinando espacios presenciales y virtuales de reflexión, mentoría y autocuidado profesional.
2. Institucionalización de la gestión emocional mediante políticas de bienestar, acompañamiento psicosocial y evaluación del clima emocional docente.
3. Evaluación formativa con enfoque afectivo, donde la retroalimentación se conciba como oportunidad de crecimiento, promoviendo la autorregulación y la motivación intrínseca.

En síntesis, la investigación revela que la gestión emocional en programas de educación flexible no solo repercute en el bienestar individual, sino que redefine la cultura institucional y las relaciones pedagógicas, por lo cual integrar esta dimensión a la formación y práctica docente significa reconocer que la educación, en su sentido profundo, es un acto de coexistencia sensible, donde el vínculo afectivo se convierte en mediador del aprendizaje y en base para la transformación social, capaz de transformar la escuela en un espacio de encuentro, comprensión y dignidad.

Finalmente, se recomienda ampliar futuras investigaciones hacia otros niveles y modalidades de educación flexible, incluyendo la voz de los estudiantes y la participación de directivos, con el fin de construir una visión más integral del fenómeno. De igual forma, resulta pertinente profundizar en el desarrollo de instrumentos que evalúen el impacto de la gestión emocional en el rendimiento académico y en el bienestar docente, haciendo que, en conjunto, estas proyecciones contribuyesen al avance hacia una educación emocionalmente sostenible, que responda a las demandas contemporáneas de equidad, inclusión y humanización educativa.

Referencias

Arias, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). *Learning for Life: The Development of Socio-Emotional Skills and the Role of Teachers (Summary)*. <https://doi.org/10.18235/0002523>

- Batanelo, L. E., Ramírez, L. A., Castro, G. A., Castañeda, R., Quintero, G., & Rbuiano, G. (2020). *Modelo comunicativo polifónico en la educación superior* (1ra ed.). Universidad del Tolima.
- Bendeck, J. H., & Cardona, J. L. (2024). Reflections on lifelong learning in english as a foreign language learning: a case study in a colombian university corporation. *Revista Miradas*, 19(1), 130–156. <https://doi.org/10.22517/25393812.25536>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://pdfs.semanticscholar.org/3e1a/5cc5c213a0c4b8b1b18b64373d2d021041da.pdf>
- Bolívar R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Cabanillas, A. J., & Pereda, H. W. (2021). La práctica reflexiva como fortalecimiento del desempeño docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12770-12785. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1281
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Carrillo, H. F., Banda, R. M., Casa, R. X., Guiscasho, D. R., & Caicedo, E. C. (2024). La pedagogía afectiva: la inteligencia emocional analizada como competencia docente en el nivel de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1521-1533. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12392
- Castro, H. (2024). The Role of Emotions in Teacher Agency: A Study of Mexican English Language Educators. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 2025, pp. 67-82. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.114867>
- Colombia. Congreso de la República. (2025). *Ley 2503 de 2025. Por la cual se crea la Cátedra de Educación Emocional en todos los niveles educativos del país*. Congreso de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>

- Díaz, I., Ipa, C., & Cuesta, L. (2023). Shaping better futures: inside-out colombian english language teachers' gaps and practices. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 65–79. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.95969>
- El Galad, A., Harvey, D., & Campbell, N. (2024). Flexible learning dimensions in higher education: aligning students' and educators' perspectives on time, modality, assessment and support. *Frontiers in Education*, 9, 1347432. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1347432>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. *Revista de Educación*, 332, 97–116. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-06.html>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Immordino-Yang, M. H. (2019). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: history, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Main, K., & Whatman, S. (2023). Pedagogical approaches of a targeted social and emotional skilling program to re-engage young adolescents in schooling. *Education Sciences*, 13(6), /627. <https://doi.org/10.3390/educsci13060627>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2020). *Guía de uso de dotaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la educación preescolar, básica y media*. www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/8_Guias_pedagogicas/GUIA_PERMANENCIA.pdf
- Not, L. (1992). *Las pedagogías del conocimiento*. Paidós.
- Odak, I., Marušić, I., Matić Bojić, J., & Roczen, N. (2023). Teachers' Social and Emotional Competencies: A Lever for Social and Emotional Learning in Schools. *Sociology and Space*, 266(1), 105-122. <https://doi.org/10.5673/sip.61.1.5>
- Perea-Rodríguez, M-J., Morón-Marchena, J-A., Muñoz-Díaz, M-C., & Cobos-Sanchiz, D. (2021). Adult education: a sustainable model for the reduction of psychosocial and educational risks caused by COVID-19. *Sustainability*, 13(9), 5264. <https://doi.org/10.3390/su13095264>
- Ramírez, A., & Inga, E. (2022). Educational innovation in adult learning considering technological limitations: strategies for Youth and Adult Basic Education. *Education Sciences*, 12(12), 882. <https://doi.org/10.3390/educsci12120882>
- Reyes, Y. (2024). Impacto socioemocional del modelo flexible Pensar en estudiantes de extra-edad de la ciudad de Bucaramanga. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(1), 731–751. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.126>
- Reyes, B. F. (2014). Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN. Una relectura de temas clásicos *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 885-892. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>
- Roldán-Morales, C-A., & Torres-Tovar, A-F. (2025). Desafíos en el aprendizaje híbrido en una universidad del suroccidente colombiano. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3290. <https://doi.org/10.21555/rpp.3290>
- Sáez-Delgado, F., Coronado-Sánchez, P., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Brieba-Fuenzalida, J., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2025). Use of digital technologies to support socioemotional teacher training: a systematic review. *Education Sciences*, 15(10), 1377. <https://doi.org/10.3390/educsci15101377>

- Salcedo-Lagos, P., Mella-Norambuena, S., Fuentes-Rios, K., Rivera-Robles, S., & Sanhueza-Campos, C. (2021). Teachers' perceptions analysis on students' emotions in virtual classes during COVID-19. *Sustainability*, *13*(11), 6413. <https://doi.org/10.3390/su13116413>
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Vivas, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, *4*(2), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Yela, L. Y., Gaeta, M. L., & Luis-Pascual, J-C. (2025). Educación emocional en la formación del profesorado en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *23*(1), 197-220. <https://doi.org/10.3390/educsci15020314>

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



ACTA DE APROBACIÓN DE ARTÍCULO

No. 69

Estudiante: **Diana Marcela Molina Acuña**

Evaluador (a): **DIANA CAROLINA FANDIÑO TABARES**

Asesor (a): **JUAN CARLOS RODRIGUEZ RENGIFO**

El artículo denominado: **Gestión emocional para el manejo de prácticas pedagógicas en programas de educación flexible (jornada sabatina)**, elaborado por el (la) estudiante, **Diana Marcela Molina Acuña** código **M13202414406** de la Maestría en Educación, fue evaluado y **APROBADO** para optar al título de Magister.

Dada a los 18 días del noviembre de 2025.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Didier Andres Ospina Osorio'.

DIDIER ANDRES OSPINA OSORIO
Director Maestría

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Diana Carolina Fandiño Tabares'.

DIANA CAROLINA FANDIÑO TABARES
Jurado

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



ACTA DE APROBACIÓN DE ARTÍCULO

No. 68

Estudiante: **Lucy Johana Fuertes Ortiz**

Evaluador (a): **DIANA CAROLINA FANDIÑO TABARES**

Asesor (a): **JUAN CARLOS RODRIGUEZ RENGIFO**

El artículo denominado: **Gestión emocional para el manejo de prácticas pedagógicas en programas de educación flexible (jornada sabatina)**, elaborado por el (la) estudiante, **Lucy Johana Fuertes Ortiz** código **M13202414323** de la Maestría en Educación, fue evaluado y **APROBADO** para optar al título de Magister.

Dada a los 18 días del noviembre de 2025.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Didier Andres Ospina Osorio'.

DIDIER ANDRES OSPINA OSORIO
Director Maestría

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Diana Carolina Fandiño Tabares'.

DIANA CAROLINA FANDIÑO TABARES
Jurado