



La gestión emocional docente: una práctica pedagógica que fomenta los entornos saludables

Andrés Felipe Castro Torres

Salomé Franco Patiño

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor

Juan Carlos Rodríguez Rengifo, Magíster (MSc) en Educación y desarrollo humano

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2025

Citar/How to cite	(Castro Torres et al., 2025)
Referencia/Reference	Castro Torres, A.F., & Franco Patiño, S. (2025). <i>La gestión emocional docente: una práctica pedagógica que fomenta los entornos saludables</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, VII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

La investigación tiene como objetivo comprender la gestión emocional de docentes en su práctica pedagógica para promover entornos educativos saludables. A través de un enfoque cualitativo de estudio de caso, se diseñó una acción pedagógica y comunitaria que permitió comprender las experiencias de cinco docentes participantes mediante técnicas como las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el diario de campo. Los hallazgos indican que una adecuada gestión emocional mejora el bienestar de los docentes e impacta positivamente la calidad del entorno pedagógico. Además, abre puertas a futuras investigaciones centradas en la formación en competencias emocionales y la evaluación de su impacto educativo, proponiendo un enfoque integral que favorezca una educación inclusiva y transformadora que fomente el desarrollo personal y profesional de estudiantes y docentes.

Palabras clave: gestión emocional docente, entornos educativos saludables, práctica pedagógica.

Abstract

The research aims to recognize the emotional management of teachers in their pedagogical practice to promote healthy educational environments. Through a qualitative case study approach, a pedagogical and community action was designed that allowed understanding the experiences of five participating teachers using techniques such as semi-structured interviews, non-participant observation, and field journals. The findings indicate that adequate emotional management improves teachers' well-being and positively impacts the quality of the pedagogical environment. Furthermore, it opens doors to future research focused on training in emotional competencies and evaluating their educational impact, proposing a comprehensive approach that favors an inclusive and transformative education that promotes the personal and professional development of students and teachers.

Keywords: teacher emotional management, healthy educational environments, pedagogical practice.

1 Introducción

El interés de esta investigación es la necesidad de reconocer las emociones como un aspecto fundamental del ejercicio profesional. Para esto, se trabajó con docentes de Ciencias Básicas del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, pues la exigencia de este proceso formativo puede enfrentarlos a desafíos en el aula que, gestionados de manera adecuada, pueden evitar desestabilizaciones emocionales y pueden convertirse en oportunidades para fortalecer sus habilidades socioemocionales y su desempeño pedagógico.

Más allá de sus competencias académicas e intelectuales, los docentes son personas integrales que, al gestionar eficazmente sus emociones, potencian su capacidad de conectar de forma más genuina y empática con sus estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje saludable y colaborativo lo que contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes y a su bienestar emocional y social. Este enfoque se basa en la idea de que los docentes no son solo guías en la adquisición de conocimiento, sino también guías emocionales y humanos según la propuesta argumentada por Freire (1970) quien sostiene que el docente no debe limitarse a transmitir conocimientos de manera unilateral, sino que debe ser un facilitador del aprendizaje, un mediador en el proceso educativo y un agente de cambio social.

La gestión emocional surge como un componente de esta investigación, como elemento para garantizar el bienestar personal y profesional de los docentes. En este contexto, esta investigación busca profundizar en la gestión emocional en los docentes de Ciencias Básicas del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales durante su práctica pedagógica, con el propósito de fomentar entornos saludables y transformar el proceso educativo en una experiencia enriquecedora.

Se recogen planteamientos de autores reconocidos como Rafael Bisquerra (2005), quien define la educación emocional como un proceso continuo y permanente que busca desarrollar competencias emocionales esenciales para la vida; Paulo Freire (1969), quien destaca la práctica pedagógica como un eje transformador en el proceso de la educación y de la sociedad; y Abraham Maslow (1943), cuya propuesta sobre la jerarquía de las necesidades coincide con el concepto de entornos saludables, que han sido la base de la investigación, y se articula, además, con las experiencias adquiridas a lo largo del ejercicio profesional de los docentes participantes.

La gestión emocional en docentes ha sido objeto de estudio en algunas investigaciones recientes, donde se destaca su impacto en la calidad educativa y el bienestar en el aula. Costa et al.

(2021) encuentran que la inteligencia emocional es un requisito fundamental en la práctica pedagógica, y señalan que su desarrollo contribuye mejorar los procesos pedagógicos y el bienestar de los docentes y los estudiantes. En este sentido, la educación emocional es una herramienta clave para fortalecer la formación docente y las interacciones en el aula.

Por otro lado, Cerdá (2014) analiza la gestión de las emociones en el aula desde una perspectiva internacional, explorando su relación con el liderazgo y el desempeño docente. Su estudio indica que una adecuada gestión emocional mejora la dinámica en el aula y también influye en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. El autor destaca la formación en competencias emocionales para la preparación docente, lo que permite enfrentar los desafíos educativos actuales.

En Latinoamérica, Hernández (2023) investiga la relación entre la gestión emocional de los docentes y la autonomía emocional de los estudiantes. Y concluye que la implementación de estrategias de regulación emocional en el aula favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus actores. Su estudio resalta la necesidad de incluir la formación emocional en los programas de capacitación docente, con un enfoque integral que fortalezca las relaciones intra e interpersonales en la educación.

Hernández y Ramos (2018) señalan que los docentes con educación emocional tienen una mayor capacidad de regular sus emociones, lo que repercute positivamente en su desempeño profesional y en la calidad de los ambientes educativos. Los autores encuentran que el desarrollo de competencias emocionales en los docentes impacta su bienestar individual y también influye en la forma en que disponen su práctica pedagógica. Al reconocer y regular sus emociones, los docentes logran crear ambientes educativos empáticos y enriquecedores, lo que repercute en su interacción con los estudiantes y en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. En este sentido, la educación emocional se convierte en un pilar de la formación docente, estrechamente vinculada con la práctica pedagógica. Por consiguiente, la práctica pedagógica, entendida como el conjunto de experiencias que define el que hacer docente, se aborda como un componente clave de esta investigación. Según Montoya y Arroyave (2023), este elemento es el fundamento de la formación del maestro y su impacto en los procesos de aprendizaje.

La relación entre las prácticas pedagógicas y la gestión emocional es relevante porque el estado emocional de los docentes influye directamente en la forma en que diseñan y ejecutan las actividades educativas, así como en la interacción con sus estudiantes, lo que afecta la profundidad y la calidad de los procesos pedagógicos. Por otra parte, los entornos educativos saludables son

espacios que garantizan el bienestar integral de toda la comunidad educativa. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009), el bienestar físico, mental y social son componentes indispensables para construir contextos educativos que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos ambientes requieren la colaboración activa y coordinada de docentes, estudiantes y personal de apoyo, quienes, al promover prácticas saludables, contribuyen a obtener un entorno educativo inclusivo y propicio para el crecimiento integral.

En programas de alta exigencia académica como el de Medicina, la gestión emocional docente es un factor determinante para un adecuado clima institucional, de modo que además de transmitir el conocimiento científico, los docentes impulsan la formación integral de los futuros profesionales de la salud, puesto que son modelos en el desarrollo de habilidades socioemocionales que son cruciales para el ejercicio de la profesión y para las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. En este sentido, es posible reconocer que los docentes gestionan sus emociones en el desempeño de su labor pedagógica, y percibir la forma en que estas prácticas contribuyen a la creación de entornos educativos saludables. Esto permite formular la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo gestionan sus emociones los docentes de Ciencias Básicas del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales en su práctica pedagógica, para favorecer la creación de entornos saludables?

De esta pregunta, se deriva el objetivo de la investigación que es reconocer la gestión emocional en los docentes del programa de medicina de la Universidad de Manizales en su práctica pedagógica para crear entornos saludables, según el significado que le otorgan los docentes al tema, al relacionar sus experiencias e identificar estrategias para enfrentar el problema planteado.

Con los hallazgos de esta investigación, se espera profundizar en este campo, según las líneas de investigación que abordan el impacto de las competencias emocionales, el bienestar docente y las dinámicas pedagógicas, y ser una base sólida para avanzar en la comprensión de la gestión emocional docente, lo que abre caminos para diseñar estrategias pedagógicas transformadoras. Investigar el bienestar emocional permite fortalecer el desarrollo personal y colectivo en las instituciones educativas, lo que promete enriquecer el campo educativo y el bienestar de los actores involucrados.

La gestión emocional docente es un pilar central en la formación profesional y en el fomento de entornos educativos saludables e influye en el bienestar de los docentes y en la calidad de los

procesos educativos, lo que propicia espacios colaborativos y empáticos. Según los autores citados Bisquerra, Freire y Maslow, la educación emocional transforma el ejercicio pedagógico y fortalece la conexión genuina entre docentes y estudiantes, lo que impacta positivamente el aprendizaje y el desarrollo personal. En este sentido, la práctica pedagógica no puede desligarse del componente emocional, pues, a través de esta integración se logra un proceso formativo inclusivo. Reconocer, analizar y fortalecer estas estrategias emocionales en la universidad es, por tanto, indispensable para consolidar comunidades académicas equilibradas, en las que el aprendizaje significativo y el bienestar colectivo sean los pilares centrales de una enseñanza transformadora.

2 Metodología

Este es un estudio cualitativo, inscrito en la tradición investigativa de los estudios de caso (Creswell, 2007), que utilizó técnicas obtener la información requerida para el análisis, como la entrevista y la observación, cuyo registro se hizo en un diario de campo sobre las observaciones realizadas.

2.1 Contexto epistemológico.

Las dos escuelas que se preocupan por las interacciones sociales como el origen del conocimiento son el constructivismo de Vygotsky (1978) y el interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago (Blumer, 1982). El primero tiene su origen en la psicología y es precursor de la neuropsicología y el segundo se origina en la sociología y la comunicación.

Para Vygotsky (1978), el desarrollo de los seres humanos solo puede comprenderse como originado por la interacción social. Sobre esta premisa, desarrolla la noción de zona de desarrollo próximo. Esta se origina en la interacción entre quien domina un conocimiento o una habilidad y el alumno o aprendiz, lo que indica el carácter social del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo es el espacio entre lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que puede llegar a comprender cuando tiene la ayuda de un tutor o un par más adelantado. En ese sentido, para el constructivismo de Vygotsky no se trata de enseñar algo que el alumno debe aprender, sino de suscitar el aprendizaje en el alumno mediante una interacción que le permita a este construir su propio conocimiento, que es producto del diálogo. Después de Vygotsky, el constructivismo se hace fuerte en Estados Unidos con David Ausubel (1985), quien propone la idea de conocimiento significativo, con el cual responde a la noción de Piaget (1959; 1964) respecto a que no se aprende

sino lo que se construye. Ausubel, en cambio, considera que se comprende también lo que es transmitido por otro, pero se requiere vincularlo con algo que ya se conoce, de tal forma que el conocimiento nuevo se liga con los rasgos generales de lo ya conocido y que se adapta al nuevo conocimiento, de tal forma que este se hace significativo, es decir, adquiere significado en la estructura cognitiva del alumno.

Por su parte, para el interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago, inspirado en una reflexión sobre la comunicación y la opinión pública, parte de las siguientes premisas para elaborar una cierta teoría del conocimiento: 1) las personas operan sobre los objetos y se relacionan con las otras personas mediante los significados atribuidos a los objetos y a las personas. En esta forma, los símbolos permiten trascender las sensaciones inmediatas, lo que incrementa la capacidad de resolver problemas y propicia la imaginación; 2) los significados son producidos por la interacción social que es crucial en la formación individual y se debe a la producción social de sentido; 3) Las personas interpretan y transforman los significados según sus objetivos y sus expectativas (Blumer, 1982).

En esta forma, el interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago ofrece a la psicología de la educación una base de reflexión sobre las prácticas pedagógicas relacionadas, en nuestro caso, con el saber médico. Así, pues, la teoría de la interacción simbólica se refiere a la manera de moldear a través de símbolos nuestros pensamientos, emociones y comportamientos, de modo que el interaccionismo simbólico resalta las perspectivas de los participantes del diálogo social, lo cual propicia las narraciones de las experiencias vividas, lo que da cabida a la subjetividad y la interpretación según el contexto y la riqueza interpretativa.

De esta manera, el interaccionismo simbólico proporciona un marco que enriquece la comprensión de la acción y el comportamiento humano, la dinámica social y el entrelazamiento de las experiencias individuales con construcciones sociales amplias. Al centrarse en lo subjetivo, el interaccionismo simbólico ofrece una lente para comprender la existencia humana que es diversa, múltiple y cambiante.

Para ordenar la investigación, se siguieron los siguientes pasos:

- Se trabajó con cinco docentes de una escuela de medicina, quienes diligenciaron un cuestionario de manera verbal, en relación directa con los investigadores, quienes, en algunos casos, pidieron que completaran las respuestas o preguntaron por el significado de algún término.

- Los investigadores asistieron como observadores a una clase orientada por cada uno de los docentes, con el fin de completar la información que ellos suministran, según un punto de vista diferente, como es el de los investigadores.
- Una vez consignados los materiales para el análisis, fueron conversados con los participantes, con el fin de conseguir una retroalimentación sobre el análisis y sobre las conclusiones.
- La información que ellos ofrecieron fue vertida en una matriz artesanal que permitió comparar las respuestas para ir llegando a algunas semblanzas entre los docentes. Esta estructura incluye la pregunta, las respuestas de los docentes, unas observaciones y las categorías emergentes que surgieron a partir de las respuestas.
- Mediante esta matriz artesanal, se analizaron las respuestas, según categorías emergentes.
- A continuación, se procedió a realizar la discusión en relación con las teorías estudiadas inicialmente.
- Y, finalmente, se concluyó de acuerdo con los objetivos trazados.

2.2 Unidad de trabajo.

Se trabajó con cinco docentes de ciencias básicas que se ofrecen entre el primero y el cuarto semestre del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales. Se contó con la autorización del director del programa.

2.3 Técnicas.

Se emplearon las siguientes técnicas que facilitarían el diálogo.

2.3.1 Entrevista semiestructurada.

Con un total de 22 preguntas diseñadas para obtener respuestas abiertas y distribuidas para conectar con las categorías propuestas de la siguiente manera: 4 de identificación general del docente, 5 para la categoría de gestión emocional, 5 para prácticas pedagógicas, 4 para entornos saludables y 4 dirigidas a integrar las 3 categorías. Se elaboró un formulario que fue sometido a un par evaluador experto en el tema, quien lo consideró pertinente. Fue la guía para la conversación

con los docentes de manera presencial, en diferentes momentos y en espacios que les dieran confianza.

2.3.2 Observación.

Los docentes fueron observados en varios momentos en el desarrollo de sus clases. La observación fue dirigida a las categorías propuestas en la investigación.

2.3.3 Diario de campo.

Esta técnica permitió recolectar información sobre situaciones a las que se enfrentan los docentes. Se registraron sus reacciones y las percepciones de los investigadores. Según Sandoval (2002), el diario de campo es “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”.

2.4 Codificación.

Los participantes firmaron su consentimiento informado y fueron identificados para la citación con la letra D (Docente) y un número del 1 al 5 de acuerdo con el orden de participación. La información registrada en el diario de campo fue sistematizada y codificada para un mejor análisis. Con la entrevista, se elaboró una matriz en la cual se sintetizaron todas las respuestas para ser articuladas con los autores de referencia, buscando una relación que permitiera saturar la información obtenida para realizar una triangulación de los datos y obtener los resultados.

3 Marco teórico

Gestión emocional: Según varias teorías relacionadas con este concepto, la gestión emocional es la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales, mediante la creación de mecanismos para expresarse en diferentes situaciones, sin que haya afectación emocional negativa consigo mismo y con los demás.

Según el trabajo de Hernández y Ramos (2018), el saber manejar las emociones, ayuda a desarrollar competencias para transmitir los conceptos que el docente propone en el aula, es decir, que cuando el docente mantiene un equilibrio en sus emociones, los estudiantes se preparan para afrontar diferentes situaciones de manera ecuánime, lo que permite entender que cuando el docente

aprende a gestionar sus emociones, el aprendizaje en el aula se convierte en un aprendizaje significativo.

Bisquerra (2003) aclara que la educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. De ahí que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona, y capacitarle para la vida.

Para llegar a un adecuado control emocional, quien debe tomar la batuta en la expresión emocional es el director de la orquesta, el docente en el aula, que ha tenido que interiorizar sus experiencias, de las que ha obtenido las herramientas que lo fortalezcan para saber resolver una situación. Por eso, esta riqueza se refleja en el aula donde los músicos de la orquesta, los estudiantes, aprenden a mantener la armonía para entender la melodía y saber usar el instrumento que son sus emociones. Por eso, entenderemos que una indicación equivocada que no está en el pentagrama de las emociones alterara la obra.

Mantener el equilibrio emocional, adquirido por la educación emocional, permite desarrollar los objetivos, según Bisquerra (2016), que pueden resumirse así: conocer las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para originar emociones positivas; desarrollar la habilidad de auto motivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir.

Puesto que la gestión emocional es un proceso educativo continuo que influye en el currículo académico, y que permanece en cada persona (docentes y estudiantes), se debe regular cualquier situación, según el contexto, pues, de lo contrario, provocará una inclinación desfavorable que altera la ruta para alcanzar los objetivos. Por eso, se aconseja al docente estar atento a sus manifestaciones emocionales y las de los estudiantes cuando percibe que los cambios del contexto pueden afectar la manera de percibir los conceptos y el comportamiento sobre los impactos emocionales positivos o negativos.

Práctica pedagógica: La “práctica” se define como la acción que puede desarrollarse en cualquier etapa del proceso formativo de un maestro, planeada para desarrollar un componente teórico de la acción profesional de un maestro, pues, como afirman Montoya y Arroyave (2023) “la práctica es una réplica de la vida profesional del futuro maestro”. En efecto, la práctica

pedagógica es un elemento básico de la formación del maestro, y es preciso abordarla en el plan de estudios y en las estrategias curriculares en la formación de los profesionales.

Cuando la práctica pedagógica se fundamenta en principios sólidos y coherentes, facilita construir una relación significativa entre el maestro y sus estudiantes. La enseñanza se transforma en una guía para la experimentación y la adquisición de nuevos conocimientos, y promueve la autonomía del estudiante y su capacidad de análisis. En este proceso, los docentes adquieren herramientas metodológicas que les permitirán actuar eficazmente en su tarea, lo que favorece sus competencias pedagógicas.

Freire (1970) plantea que la práctica pedagógica debe estar basada en el diálogo, la conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes. Su enfoque rechaza la educación tradicional, que percibe a los alumnos como receptores pasivos de conocimiento y propone una educación dialógica, donde el aprendizaje se basa en la interacción entre educador y estudiante. Además, sostiene que el proceso educativo debe ser ético, respetuoso y dirigido a la justicia social, para lo cual, los docentes deben brindar un espacio adecuado para explorar los saberes que animarán su desarrollo profesional.

En este sentido, la planificación de las clases es clave en la práctica pedagógica. El docente debe seleccionar la mejor técnica para adquirir los contenidos que desea proponer, asegurando que el aprendizaje sea significativo y alineado con el plan de clase. La preparación del estudiante debe centrarse en el logro de resultados y, en caso de que estos no sean alcanzados, se requiere reevaluar para mejorar la metodología aplicada.

La ley General de Educación (Ley 115 de 1994), establece que el propósito de la formación de educadores es “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (art. 109) lo que requiere fortalecer la práctica pedagógica como un pilar del proceso formativo de los docentes.

Por eso, la preparación de los educadores favorece el desarrollo de sus competencias profesionales. Mediante este proceso, los docentes pueden mejorar su experticia, lo que les permitirá dominar un campo profesional y mejorar las estrategias de enseñanza dirigidas a sus estudiantes. La enseñanza efectiva exige habilidades socioemocionales y destrezas intelectuales que se perfeccionan con la práctica.

Entornos saludables: Los entornos saludables apoyan la salud y ofrecen protección frente a las amenazas para la salud, lo que les permite ser capaces y autónomos. El concepto fue acuñado por Florence Nightingale, pionera de la enfermería moderna en el Siglo XIX, a quien se le atribuye la Iniciativa Nightingale para un Mundo Saludable. Este concepto resulta de su preocupación sobre la relación del ambiente y la salud humana, que es notorio en el crecimiento de las ciudades y la industrialización. En su época, se creía que enfermedades como el cólera y la tifoidea eran causadas por “miasmas”, es decir, vapores malolientes provenientes de condiciones ambientales insalubres. Esto llevó a reformas sanitarias que promovieron mejoras en la higiene urbana (Bostridge, 2008).

En esta dirección, la OMS/OPS (1995) busca la creación de espacios que favorezcan el bienestar y prevengan enfermedades, lo que incluye factores ambientales, sociales y económicos, en los diferentes contextos como el educativo. En este contexto, la OPS (1997) propone la estrategia educativa a la que Colombia se adhirió, titulada “Escuelas Promotoras de Salud”, que buscaba integrar la promoción de la salud al entorno escolar, con la idea de que las escuelas deben ser lugares que fomenten el bienestar físico, mental y social de los estudiantes, lo que origina el documento: Lineamientos nacionales para la aplicación y el desarrollo de las estrategias de entornos saludables del Ministerio de Salud y Protección Social (Minsalud, 2015), que busca mejorar las condiciones de salud y bienestar en las instituciones educativas, para promover hábitos saludables y un ambiente seguro para estudiantes y docentes, en torno al bienestar físico, psicosocial, la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.

La creación de entornos educativos saludables está relacionada con la propuesta teórica de Abraham Maslow (1943) quien sostiene que el desarrollo humano depende de la satisfacción progresiva de las necesidades. La garantía de estos espacios responde a un orden jerárquico de las necesidades fisiológicas y de seguridad hasta la autorrealización. Maslow (1943) argumenta que, sin un entorno educativo saludable y seguro, los docentes y los estudiantes no podrían alcanzar su máximo potencial, lo que convierte la propuesta en una política de bienestar y en una condición para el desarrollo integral.

4 Resultados

La gestión emocional en el contexto docente ha sido un componente de las prácticas pedagógicas, especialmente en la formación de futuros profesionales de la salud. En el programa

de Medicina de la Universidad de Manizales (UM), su impacto se observa en el fomento de entornos saludables, donde el bienestar y la calidad del aprendizaje son favorecidos por la regulación emocional de los educadores, capacidad que mejora la interacción entre docentes y estudiantes, y que fortalece el proceso pedagógico, permitiendo un acompañamiento efectivo.

Esta investigación, fundamentada en las teorías de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, la pedagogía crítica de Paulo Freire y la propuesta de desarrollo humano de Abraham Maslow, explora la interrelación entre estos enfoques y la práctica docente. A través del análisis de estas perspectivas, se destaca el fortalecimiento de las competencias emocionales que mejora la interacción educativa y que optimiza el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Este estudio aporta una visión amplia sobre la educación emocional en la enseñanza universitaria, y resalta su papel en la construcción de un modelo pedagógico inclusivo y transformador.

La gestión emocional en la investigación fue reconocida como un factor para el bienestar individual y colectivo, y encuentra que su regulación es clave en situaciones desafiantes. Bisquerra (2016) subraya la necesidad de desarrollar competencias emocionales para alcanzar el bienestar personal y profesional. Estas competencias permiten manejar las emociones de manera efectiva, adaptarse a diversas situaciones y mantener relaciones interpersonales armónicas. Entre estas competencias se incluye la conciencia emocional para comprender las propias emociones: “D1 “sentirme bien conmigo misma”, la regulación emocional para manejar las emociones adecuadamente, como lo menciona D2: “manejar las emociones de acuerdo con las situaciones” y la competencia social para tener en cuenta el impacto de las emociones en las relaciones descrita por D3: “para que las otras personas se sientan bien”.

Se reconoce la necesidad de controlar las propias emociones, sobre todo en momentos de conflicto. Los docentes destacan estrategias como: “calmarse y respirar” (D1) y “saberse controlar” (D2), demostrando que la regulación emocional es una habilidad crucial para enfrentar los desafíos en el aula. En el modelo de Bisquerra (2016), se encuentran dos de las cinco competencias emocionales clave: la conciencia emocional, que implica identificar las emociones propias y ajenas, y la regulación emocional, puesto que los docentes son conscientes de sus emociones para poder controlarlas. Esto resalta estas competencias emocionales en el desempeño docente.

La empatía aparece como un componente de las competencias emocionales, pues implica la capacidad de comprender los sentimientos de otros. De acuerdo con los participantes, los vínculos empáticos logran establecer relaciones positivas con sus estudiantes, lo que contribuye a

un ambiente de aula armonioso. La capacitación, la comprensión del entorno del estudiante, la resiliencia y una mentalidad de mejora continua son elementos claves para transformar experiencias negativas en oportunidades de aprendizaje. Estos aspectos están respaldados por la teoría de competencias emocionales (Bisquerra, 2005), que destaca la necesidad de fomentar el desarrollo emocional para alcanzar el bienestar. La competencia social se observa en lo expresado por D1: “importar capacitarse”, mientras que las habilidades de vida para el bienestar se reflejan en lo expresado por D3: “oportunidades de mejora” y D5: “les hablo para que reflexionen”. Se sugiere una conexión entre estas competencias y la capacidad de los docentes de adaptarse y mantener un ambiente de aprendizaje positivo.

Las emociones difíciles de gestionar, como la inestabilidad, el descontento, la burla, la impotencia y el enojo son mencionadas como desafíos comunes. D1: “Lo más complejo, es cuando el estudiante no es capaz de adaptarse” y D5: “Considero que el más difícil de gestionar es la rabia”. Estas respuestas resaltan la complejidad de los retos. La regulación emocional es un recurso para enfrentar estas dificultades y abre la posibilidad de convertirlas en oportunidades para fortalecer la motivación y el compromiso.

La teoría de educación crítica de Paulo Freire en la práctica pedagógica refuerza la necesidad del diálogo, la participación y la empatía como herramientas transformadoras. Esto se refleja en la planificación estratégica, el uso de estrategias didácticas como la simulación clínica y la creación de espacios propicios para aprender

Paulo Freire destaca una educación liberadora, crítica y transformadora y las respuestas proporcionadas se justifican en su marco. La programación, la planeación estratégica y el uso de recursos en el aula son elementos para fomentar un ambiente educativo que motive a los estudiantes, asegurando su participación activa en el aprendizaje. Esto se observa en D1: “Creo que es un conjunto de actividades que hacen que la actividad en sí cumpla con el objetivo” y en D3: “Es la planeación que como docentes debemos realizar para que podamos alcanzar los objetivos”. Se subraya que la planeación docente es crucial para obtener una pedagogía transformadora.

Las estrategias de transmisión del conocimiento fueron descritas por D2 como que: “Con todas las estrategias que yo desarrollo en el aula para poder transmitir un conocimiento a mis estudiantes”. Esto coincide con la educación dialógica de Freire, que promueve el diálogo y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, se observan limitaciones, como en D2: “No pueden preguntar con facilidad” en grupos grandes, lo que restringe el intercambio que Freire

considera fundamental para una educación liberadora. En D1: “no tengo interacción con ellos”, se refleja la necesidad de fortalecer el enfoque dialógico y la interacción activa entre docentes y estudiantes, aspectos centrales en la pedagogía de Freire.

Los espacios educativos también tienen un impacto crítico en el aprendizaje de los estudiantes, como lo expresan D1: “Yo busco espacios, que sea ameno para ellos” y D2: “Yo trato de buscar otro espacio”. Freire sostiene que un ambiente cómodo y adecuado facilita la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. La incorporación de tecnología y recursos didácticos para fomentar la comprensión y el diálogo es mencionada en D2: “Encontramos algo de tecnología” y D3: “Pensando que ellos de manera experimental”, refleja el potencial de la educación transformadora para conectar a los estudiantes con los conceptos de manera experiencial.

La motivación es otro elemento destacado en las respuestas, como D1: “Creo que lo más importante para un estudiante es que se sienta motivado” y D3: “Empleando estrategias de motivación y conexión constante”. Según Freire, una educación transformadora debe conectar el conocimiento teórico con la práctica, permitiendo que los estudiantes utilicen lo aprendido en contextos reales y desarrollen una conciencia crítica. Y D2: “Cuando estoy preparando mis clases también pienso si es necesario que el estudiante tenga conocimiento” refuerza esta idea al destacar la necesidad de vincular el aprendizaje a aplicaciones prácticas.

La evaluación subjetiva y la retroalimentación también son elementos cruciales en el enfoque educativo de Freire. Declaraciones como D1: “Pienso debe ser una evaluación subjetiva”, D3: “realizamos la retroalimentación” y D5: “Totalmente de acuerdo, de hecho, después de hacer una evaluación siempre se hace retroalimentación y se profundizan en los vacíos conceptuales”. Estas apreciaciones reflejan el compromiso de los docentes de ir más allá de una evaluación tradicional, y de comprender las necesidades y los contextos de los estudiantes mediante un diálogo los empodere de su aprendizaje. Este enfoque coincide con Freire sobre una educación integral, crítica y transformadora, que crea conexiones significativas y motiva a los estudiantes a participar activamente en su propio desarrollo.

Por otro lado, los entornos educativos saludables son sinónimo de bienestar emocional y físico de los docentes y estudiantes y se asocian directamente con las necesidades propuestas por Maslow (1943), reflejándose en nuestra investigación a través de la seguridad, el reconocimiento,

el respeto y las relaciones positivas que crean un marco para un aprendizaje y desarrollo integral que permite alcanzar la autorrealización de todos los involucrados.

Los entornos educativos saludables se configuran como espacios que garantizan el bienestar, la seguridad y las relaciones interpersonales positivas, alineándose con los principios de la jerarquía de necesidades de Maslow. En este sentido, el concepto dado por D1: “Bienestar” cobra relevancia como un factor fundamental para el desarrollo humano, junto con las necesidades de “Seguridad” mencionada por D2 y “Estima” expresada por D3. La creación de espacios seguros donde los docentes y los estudiantes puedan expresarse libremente está estrechamente vinculada con la pedagogía liberadora de Freire, que propone una educación participativa, en la que los estudiantes son agentes activos de su propio aprendizaje. Este enfoque educativo permite que los docentes diseñen estrategias didácticas, como las simulaciones clínicas, y promuevan entornos adecuados para el aprendizaje.

La eliminación de barreras, el apoyo al estudiante y la priorización del respeto y la asesoría son aspectos claves para atender las necesidades básicas, emocionales y cognitivas propuestas por Maslow (1943). En este contexto, la expresión dada por D1: “Somos seres humanos” enfatiza la importancia de una educación centrada en la empatía, lo mismo que expresa D3: “Ser un profesor que escucha” de modo que se valora el papel del docente en la construcción de vínculos con sus estudiantes. Así mismo, lo que expresa D4: “creando vínculos afectivos” y D5: “Cuáles necesidades tiene” aluden a la disposición de atender las necesidades emocionales y fomentar el bienestar mental en el proceso educativo. La preocupación por la salud mental y el bienestar coincide con las ideas de Maslow sobre la autorrealización y la estima, mientras que Freire sostiene que un entorno liberador y respetuoso fortalece la confianza y el compromiso de los estudiantes. Estos enfoques combinados indican la necesidad de docentes sensibles a las necesidades de los alumnos, capaces de crear un ambiente educativo inclusivo, seguro y orientado al desarrollo personal.

Conectar las necesidades y las vivencias de los docentes con modelos teóricos relevantes fortalece la comprensión del rol educativo y fomenta la creación de comunidades académicas saludables. Este enfoque integral invita a plantear estrategias para una educación transformadora.

La empatía, la tolerancia y el respeto son herramientas para mejorar el ambiente académico y el rendimiento de los estudiantes. Las competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2003), especialmente la competencia social, son reforzadas como apoyos en el aula. Ayudar a los

estudiantes a superar barreras y sentirse integrados en el grupo requiere manejar las emociones de manera efectiva y fomentar relaciones interpersonales positivas, como piensa D2: “la gestión emocional nos puede ayudar a nosotros a ser ejemplo para los chicos.” y D3: “Porque lo que traiga el profe es como si se transmitiera también automáticamente al estudiante”. Estos ejemplos aluden a la gestión emocional en los docentes que impacta su propia estabilidad y también el clima emocional y la dinámica en el aula.

La regulación emocional, según Bisquerra, cobra una importancia crucial para la práctica pedagógica efectiva, al enfrentar emociones desafiantes como el resentimiento, la burla y los comentarios despectivos, lo que implica la capacidad de control emocional para mantener un ambiente de aprendizaje positivo. Al respecto, D1 dice: “no hay que sentirnos mal por algo que estamos haciendo que debe ser así.” y D4: “muchas veces, quieren burlarse de algunas equivocaciones que como humano puedo tener”. reflejan un esfuerzo consciente de los docentes para adaptarse y manejar situaciones desafiantes, puesto que, al superar estas adversidades se fortalecen las relaciones con los estudiantes.

El estrés, la sobrecarga académica y la reticencia a mostrar vulnerabilidad son factores que complican la gestión emocional de los docentes, especialmente en contextos exigentes como el de la medicina. La preocupación por la falta de atención a la salud emocional de los profesores revela una necesidad urgente de apoyo emocional con recursos adecuados para manejar estas cargas. Según Bisquerra (2005), el reconocimiento del bienestar emocional de los docentes es esencial debido al impacto que este tiene en la formación de los estudiantes. El desarrollo de competencias sociales beneficia a los alumnos y contribuye a que los profesores encuentren estabilidad y satisfacción en su rol.

La resiliencia es destacada como una capacidad del personal docente, como lo indican D3: “si de risas de burlas en el momento si me logro afectar” y “Capacidad de resiliencia que gracias a Dios he tenido”. Estas experiencias resaltan la estabilidad emocional, incluso en situaciones en las que las relaciones interpersonales o los resultados profesionales podrían comprometerse. Ser resiliente permite superar los obstáculos y proyectar un ejemplo positivo que motive a los estudiantes a manejar sus propios retos.

Conviene reiterar la necesidad de atender las competencias emocionales de los docentes, como factores para establecer entornos educativos saludables y motivadores. La incorporación de la empatía, la tolerancia y el respeto en la interacción con los estudiantes potencia el efecto

transformador de los educadores, y crea un espacio propicio para el desarrollo emocional. Por eso, para alcanzar estas competencias, es necesario que haya una preparación de los docentes en este tema, adecuada a las necesidades del entorno. Esto incluye la forma de manejarlas y de brindar soluciones a situaciones difíciles que surjan de los estudiantes. Esto es primordial porque se convierte en un entrenamiento para alcanzar un adecuado dominio mental y emocional.

La investigación presenta una base sólida para avanzar en la comprensión de la gestión emocional docente, y abre múltiples caminos para el diseño de estrategias pedagógicas transformadoras. Al investigar el bienestar emocional y la implementación de enfoques críticos y participativos, se fomenta una educación que empodere a estudiantes y docentes, fortaleciendo el desarrollo personal y colectivo en la academia, lo que promete enriquecer el campo educativo y el bienestar de los actores involucrados.

5 Discusión

La gestión emocional del docente es un factor determinante en la calidad del proceso formativo y en la construcción de entornos educativos saludables. Bisquerra (2003) encuentra que la educación emocional es un proceso continuo que fortalece la capacidad de los docentes para regular sus emociones, lo que influye en la dinámica del aula y en el bienestar de los estudiantes. En este sentido, el bienestar del docente impacta en su desempeño profesional y se relaciona con la calidad de las interacciones afectivas en el aula. Freire (1970) resalta la empatía y el diálogo en el proceso pedagógico, y promueve un modelo educativo en el que las relaciones humanas sean el eje central de la transformación pedagógica. Así mismo, Maslow (1943) establece la jerarquía de las necesidades que alude a las necesidades de seguridad y pertenencia en el desarrollo de cualquier persona, incluyendo los docentes. Esto indica la relevancia de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que integren tecnologías, retroalimentación activa y personalización educativa para mejorar la experiencia en el aula. La evaluación de los espacios de desempeño docente y la planificación de técnicas para la regulación emocional permiten potenciar su bienestar, lo que repercute en la calidad educativa y en la formación de ambientes de aprendizaje enriquecedores.

Es preciso, pues, impulsar acciones encaminadas a mejorar la gestión emocional del docente, puesto que permite trabajar sobre el impacto del bienestar del docente en el aula, lo que requiere saber cómo satisfacer las necesidades de seguridad y la calidad de los entornos educativos.

Así mismo, ayuda a identificar la influencia de las relaciones afectivas que pueden originar cambios emocionales, por medio de la evaluación de los vínculos empáticos entre estudiantes y docentes.

Esta es una herramienta para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas, mediante las tecnologías, la retroalimentación activa y la personalización educativa para enriquecer la experiencia en el aula. Además, ayuda a proyectar la manera de priorizar ambientes y clasificar necesidades propias del docente, lo que lleva a evaluar los espacios de desempeño en la práctica docente, que influye en su control emocional y ayuda a adquirir técnicas apropiadas para contribuir a mejorar el bienestar del docente.

La capacitación en competencias emocionales es un pilar en el ámbito educativo, pues permite a los docentes desarrollar habilidades como la resiliencia y la regulación emocional. Bisquerra (2003) encuentra que la educación emocional es un proceso continuo que facilita la gestión eficaz de las emociones, lo que afecta el bienestar docente y la calidad del aprendizaje del estudiante. Los talleres y las estrategias pedagógicas que potencien la resistencia transforman los desafíos en oportunidades y promueven ambientes educativos colaborativos. En esta línea, Freire (1970) resalta el diálogo y la participación activa en el aprendizaje y señala que el acompañamiento emocional fortalece la relación docente-estudiante y propicia una educación inclusiva.

Los resultados de esta investigación resaltan la necesidad de integrar programas de formación en el manejo emocional en los currículos universitarios, para que los docentes adquieran herramientas que favorezcan su bienestar y la calidad de sus prácticas pedagógicas. Maslow (1943) indica que la satisfacción de necesidades básicas y la autorrealización son claves para el desempeño óptimo de las personas, y sugiere que la creación de espacios educativos seguros y el fortalecimiento de la empatía en el aula son determinantes en el éxito formativo. Las asignaturas específicas sobre educación emocional, acompañadas de estrategias pedagógicas favorables, refuerza los entornos saludables y sostenibles, según un modelo educativo centrado en el desarrollo integral y el bienestar de la comunidad académica.

Bisquerra (2003) brinda ideas para mejorar las competencias emocionales, mediante talleres para fortalecer habilidades emocionales como la resiliencia y la regulación emocional. Esto permite estudiar su efecto en el bienestar docente y en el rendimiento estudiantil. Estas actividades pueden integrarse en los programas académicos para facilitar la resiliencia como recurso

transformador para convertir desafíos en oportunidades de aprendizaje, favoreciendo un entorno educativo positivo.

De acuerdo con lo manifestado por los docentes, se encontró que, para ellos, el éxito en las prácticas pedagógicas está ligado a la integralidad emocional que deben tener al realizar la planeación de cada actividad, y saber escoger las estrategias que conducen al aprendizaje y a una educación de calidad, y que permiten la producción de conocimientos (Freire 1997).

Los docentes expresan que las prácticas pedagógicas diseñadas con el propósito de facilitar un mejor conocimiento deben ser abiertas a modificaciones en el sentido de no afectar emocionalmente, y no limiten el desarrollo de las actividades académicas ni afecten el desempeño del docente o de los estudiantes.

Los docentes, una vez logran integrar la gestión emocional en sus clases, señalan que el ambiente académico les ha permitido alcanzar entornos saludables y les ha abierto la posibilidad de hacer trabajos de integración con sus estudiantes. Resaltan que, cuando hay entornos saludables, es posible alcanzar los objetivos de cada actividad académica y lograr el aprendizaje, según la formación para la que se están preparando sus estudiantes.

Los resultados permiten que en la universidad se trabaje en actividades de acompañamiento al docente, y a capacitar en el manejo de emociones, por medio de la incorporación de una asignatura o de programas cuyo propósito sea que los docentes mejoren sus competencias emocionales.

La investigación arroja las siguientes categorías emergentes:

Vínculos empáticos: Son las interacciones genuinas y significativas en la educación, basadas en la capacidad de compartir emociones.

Estos vínculos permiten fortalecer el bienestar emocional, personal y social de los docentes y los estudiantes, favorecen los ambientes de aprendizaje saludables, destacan el papel de la gestión emocional y la empatía en la práctica pedagógica, y su impacto en el bienestar y en el rendimiento académico.

Los vínculos empáticos en la educación han sido estudiados como un factor determinante en la calidad del aprendizaje y el bienestar de los docentes y los estudiantes. Esta relación mejora el rendimiento académico y crea un ambiente de confianza y seguridad en el aula.

Gordillo (2023) señala que la educación emocional en universidades permite a los estudiantes desarrollar habilidades de resiliencia y gestión del estrés, lo que contribuye a su éxito académico y personal. En este sentido, la empatía docente juega un papel clave en la formación integral de los estudiantes, ya que les proporciona un entorno de confianza y apoyo para enfrentar los desafíos de la vida universitaria.

En la universidad, los vínculos empáticos entre docentes y estudiantes influyen en los ambientes de aprendizaje. La empatía, entendida como la capacidad de compartir las emociones, permite fortalecer el bienestar emocional de los docentes y de los estudiantes, en una dinámica educativa basada en la confianza y el respeto.

Cuatro de los cinco docentes participantes identifican la necesidad de crear espacios de conversación con los estudiantes para construir confianza y conocer sus realidades personales y académicas. Esta interacción permite comprender los factores que pueden influir en el desempeño de los estudiantes, como problemas emocionales, dificultades económicas y asuntos familiares, para un acompañamiento efectivo en su proceso formativo.

Un docente relató que, al abrir espacios de diálogo al inicio de sus clases, identificó barreras emocionales que afectan el aprendizaje y adaptó estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de sus alumnos. Otro profesor mencionó que, gracias a estos vínculos, pudo detectar signos de estrés y ansiedad en algunos estudiantes, lo que le permitió aconsejarlos para mejorar su bienestar emocional.

Este enfoque coincide con estudios que enfatizan la empatía y la conexión emocional en la educación superior. Según Ariza (2017), la construcción de relaciones empáticas entre docentes y estudiantes fortalece el compromiso académico y reduce la deserción estudiantil, pues los alumnos perciben el apoyo emocional como benéfico para su desarrollo profesional.

En este sentido, los vínculos empáticos favorecen la enseñanza y potencian el desarrollo humano integral en la universidad. La creación de espacios de confianza permite a los estudiantes expresar sus inquietudes, mejorar su bienestar emocional y establecer relaciones de aprendizaje sólidas con sus profesores.

Resistencia docente: Es la capacidad de los educadores para superar los desafíos emocionales, profesionales y personales derivados de su práctica pedagógica, para fortalecer su bienestar y crear entornos educativos saludables.

Los docentes enfrentan emociones como la frustración, la rabia y la impotencia, pero su resistencia les permite convertir estas experiencias negativas en herramientas para fortalecer su capacidad de conectar emocionalmente con los estudiantes.

La categoría subraya la capacidad adaptativa de los educadores para transformar los desafíos en oportunidades de crecimiento. La gestión emocional, el autocuidado y el desarrollo profesional permiten que la resistencia docente se fortalezca, para el bienestar integral y la creación de ambientes educativos transformadores.

Los cinco docentes participantes experimentaron situaciones de estrés y desgaste emocional en su labor académica, y cuatro de ellos desarrollaron estrategias de resistencia a través del diálogo con los estudiantes y el autocuidado. Un docente mencionó que, al implementar espacios de conversación con sus alumnos, ha logrado comprender mejor sus dificultades, lo que le ha permitido ajustar sus métodos para responder a sus necesidades. Otro profesor destacó que la práctica de la auto reflexión y el desarrollo profesional continuo han le han servido para fortalecer su bienestar emocional y evitar el agotamiento.

No obstante, la resistencia docente no es un proceso automático ni exento de dificultades. Durante una entrevista, una docente se desbordó en llanto al compartir una experiencia en la que se sintió burlada por sus estudiantes, lo que afectó su confianza y estabilidad emocional. Este testimonio señala la necesidad de contar con estrategias que permitan a los docentes gestionar el impacto de situaciones adversas en el aula. La falta de apoyo emocional y de herramientas de afrontamiento puede debilitar la motivación docente, y arriesgar su desempeño y su bienestar.

La resiliencia docente ha sido estudiada en el contexto universitario. Según Llopis *et al.* (2022), la capacidad de adaptación de los docentes a circunstancias adversas, como la virtualización de la enseñanza durante la pandemia, ha demostrado ser un factor clave en la transformación de los modelos educativos. Además, Tenorio y Sucari (2021) destacan que la resiliencia docente implica superar dificultades y desarrollar estrategias de gestión emocional que permitan mantener un equilibrio entre la vida profesional y personal.

En este sentido, la resistencia docente favorece el bienestar individual de los educadores y favorece la calidad de la educación. La creación de espacios de confianza y el fortalecimiento de la gestión emocional proporciona ambientes de aprendizaje inclusivos y enriquecedores y promueve el desarrollo integral de los involucrados. Para que la resiliencia sea sostenible, las

universidades deben incorporar programas de apoyo emocional y formación en estrategias de afrontamiento para que los docentes puedan resistir en su labor sin comprometer su bienestar.

Habilidades socioemocionales: Las habilidades socioemocionales, también conocidas como fortaleza de carácter, habilidades para el siglo XXI (Pellegrino y Hilton, 2012), habilidades no cognitivas, como lo presentan Farrington *et al.* (2011), son las capacidades que permiten reconocer y gestionar las relaciones interpersonales positivas con empatía para tomar decisiones responsables.

Estas habilidades son pertinentes para el desarrollo integral y son relevantes en el ámbito educativo, pues inciden en la calidad de las interacciones, el entorno del aula y el bienestar de la comunidad académica. En la educación superior, y particularmente en el programa de Medicina de la Universidad de Manizales, las habilidades de los docentes para regular sus emociones y comprender las de sus estudiantes son cruciales para fortalecer ambientes de aprendizaje que favorezcan entornos saludables.

Tener presente la relación entre las habilidades socioemocionales y los entornos educativos entre los docentes universitarios, en especial a los que pertenecen a ciencias básicas de Medicina, ayuda a consolidar la autoayuda y la gestión emocional que conduce a un autoconocimiento que permite resolver problemas en los entornos educativos con una mirada crítica, responsable, flexible y creativa. Esta relación propicia transformaciones que llevan hacia una pedagogía liberadora que responde a una pedagogía de la autonomía y la esperanza, soportada en el manejo consciente de los impulsos, las emociones y los razonamientos. El maestro y el estudiante pueden romper el miedo a la libertad (Fromm, 2009), y la educación será emancipadora, crítica y curiosa, lo que propicia un conocimiento crítico que evoluciona y que es capaz de dialogar con otros saberes y otras prácticas.

De esta manera, se comprende que esta realidad aparece como si fuera nueva, y se convierte en un reto a la comprensión, por la valentía para ser comprendida, porque nace en la condición de ser críticos, pues la gestión emocional en los docentes universitarios no es validada y comprendida y esto, si no se trabaja en los contextos universitarios puede dificultar la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado y del bienestar emocional en ellos y en los estudiantes.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es crucial en el modelo educativo que involucre el currículo formal de la educación universitaria, que incida en la mediación pedagógica

que propicie en los docentes la capacidad de identificar y regular sus emociones, manejar el estrés propio de la labor educativa y responder con empatía a las necesidades de los estudiantes. Por eso, fortalecer las habilidades socioemocionales en los docentes de Ciencias Básicas del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales es una estrategia clave para propiciar ambientes educativos saludables, optimizar la práctica docente y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

6 Conclusiones

La gestión emocional es el pilar del diseño pedagógico, reflejado en la seguridad manejada por el docente, que impacta en la educación del estudiante. De acuerdo con esto como lo explica Bisquerra, hay una relación estrecha entre la resistencia emocional que tiene el docente, que lo ayuda a generar estrategias que profundizan en el desarrollo de competencias del estudiante y la creación de entornos educativos saludables.

Es necesaria la preparación emocional de los docentes y la creación de vínculos empáticos con sus estudiantes, porque les permite establecer una conexión directa con la organización lógica de sus pensamientos y les hace posible una adecuada práctica pedagógica. Por ello, es preciso crear espacios propicios para fortalecer la educación emocional, el entrenamiento emocional, las orientaciones emocionales como lo plantea Bisquerra, lo que ayuda a la adaptación del profesor en cualquier contexto.

Si los docentes alcanzan una adecuada preparación en el manejo de sus emociones, se garantiza que se diseñen mejores estrategias pedagógicas y se tenga más claridad en los contenidos temáticos y en la creación de espacios adecuados para el aprendizaje. Esto resalta la calidad de la práctica pedagógica, ligada al diseño mental sano y claro que nace en el docente, abriéndose a las oportunidades que brinda el entorno para el uso pertinente de los recursos. Por esto se abre la necesidad para la Universidad de participar activamente, acompañando al docente a alcanzar y desarrollar estrategias que ayudan a madurar su desarrollo emocional con pensamientos claros y no debe estar ajena a la condición emocional que presentan sus docentes respecto a las necesidades de fortalecer y educar en la gestión de las emociones dentro y fuera del aula.

7 Referencias

- Ariza, M.L. (2017). La influencia de la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en la relación maestro-alumno y el rendimiento académico en educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.
- Ausubel, D. (1985). *Teoría del Conocimiento Significativo*. Gedissa.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Graó.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Bostridge, M. (2008). *Florence Nightingale: The Making of an Icon*. Amazon.
- Cerdá, L.M. (2014). *Gestión de las emociones en el aula: una experiencia internacional sobre el liderazgo y el desempeño docente*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Costa, Claudia; Palma, Ximena; Salgado, Carla. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., y Keyes, T. S. (2011). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature*. The University of Chicago.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Fromm, E. (2009). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós - Ibérica.
- Gordillo, A.L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 414-428.

Hernández, C.A., y Ramos, J.R. (2018). La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *Ride – Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo educativo*, 9(17), 1-29. DOI: 10.23913/ride.v9i17.387.

Hernández, J.M. (2023). *La gestión emocional de docentes y su relación con la autonomía emocional de sus estudiantes* [Trabajo de profundización, Instituto Tecnológico Metropolitano]. Repositorio ITM.

Ley 115 de 1994. (febrero 8 de 1994). Diario Oficial No. 41214 (1994 Feb-08) - http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.

Llopis, M.; Volakh, E.; Pérez, Á. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3).

Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Sage Publications, Inc.

Minsalud. (2015). *Lineamientos nacionales para la aplicación y desarrollo de las estrategias de entornos saludables*. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia: <https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SA/estrategia-entorno-educativo-2019.pdf>

Montoya, N. y Arroyave, D. (2023). La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro. *Actualidades Pedagógicas*, (79), <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.4>.

OMS. (2009). *Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS - Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44466/9789243500249_spa.pdf

OMS/OPS. (1995). *Entornos saludables y desarrollo territorial en Colombia: Impulso al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio con equidad*. Obtenido de (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/1/Entorno%20Saludable%20y%20Desarrollo%20Territorial.pdf>

OPS. (1997). *Escuelas promotoras de la salud: entornos saludables y mejor salud para las generaciones futuras*. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud: https://openlibrary.org/books/OL491435M/Escuelas_promotoras_de_la_salud

Pellegrino, J., y Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. National Academies Press.

Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Editorial Universidad de la Salle.

Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012>

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.