

El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia

Emotional management in teachers, an analysis from experience

Mg. Leidy-Tatiana PORRAS-CRUZ. Profesora de Cátedra de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Docente de la Institución Educativa Técnica Pedro José Sarmiento (*leidytatiana.porras@uptc.edu.co*).

Dr. Rafael-Enrique BUITRAGO-BONILLA. Docente Titular y Director de la Escuela de Posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Colombia (*rafael.buitrago@uptc.edu.co*).

Resumen:

Este artículo de investigación analiza el manejo emocional según la experiencia profesional docente de 46 maestros del departamento de Boyacá (Colombia), desde la perspectiva teórica de las habilidades emocionales de Mayer y Salovey. Para ello, se ha utilizado un proceso descriptivo-comparativo que integra distintas perspectivas en tres momentos: cuantitativo, cualitativo y mixto. También se ha hecho uso del cuestionario de inteligencia emocional MSCEIT, una entrevista semiestructurada y un análisis observacional. Los resultados demuestran que existe un desarrollo competente de las habilidades emocionales de los maestros, pero se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto al manejo emocional en función de la experiencia. Además,

los participantes mencionan en sus narrativas que el manejo emocional que ocurre en las interacciones escolares y en el proceso educativo tiene dos facetas: las dificultades y el manejo emocional positivo. De igual manera, se establecen los gestos que intervienen en la comunicación emocional no verbal que sustenta esta habilidad. De todo ello, se concluye que, con el aumento de la experiencia, disminuye la habilidad para el manejo emocional, dado que las experiencias emocionales en las aulas generan estrés, agotamiento emocional e, incluso, abandono de la profesión.

Palabras clave: maestro, escuela, experiencia, pedagogía, inteligencia emocional, manejo emocional, desarrollo emocional, enseñanza, saber, habilidad, formación.

Fecha de recepción del original: 24-10-2023.

Fecha de aprobación: 26-12-2023.

Cómo citar este artículo: Porras-Cruz, L.-T., y Buitrago-Bonilla, R.-E. (2024). El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia [Emotional management in teachers, an analysis from experience]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 291-309. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4043>

Abstract:

This research article analyses the emotional management of 46 teachers in the department of Boyacá (Colombia) according to their level of professional teaching experience, from the theoretical perspective of Mayer and Salovey's emotional skills. It uses a descriptive-comparative process with different perspectives across three stages: quantitative, qualitative and mixed. It also utilizes the MSCEIT emotional intelligence questionnaire, a semi-structured interview, and an observational analysis. The results show competent development of teachers' emotional skills, but with statistically significant differences in emotional management by experience. The teachers also mention in

their narratives that the emotional management that occurs in school interactions and in the educational process has two facets: difficulties and positive emotional management. Similarly, the gestures that are part of non-verbal emotional communication that supports this skill are established. Therefore, it is concluded that emotional management as a skill decreases as experience increases, given that emotional experiences in the classroom generate stress, emotional exhaustion, and even leaving the profession.

Keywords: teacher, school, experience, pedagogy, emotional intelligence, emotional management, emotional development, teaching, knowledge, skill, training.

1. Perspectivas de la inteligencia emocional y las habilidades emocionales en la escuela

En el contexto educativo, ha crecido el interés por comprender las habilidades emocionales del maestro y su influencia en las actitudes, la enseñanza, la identidad profesional y el aprendizaje (Aragundi y Coronel, 2023; Saunders, 2013). Para el caso colombiano, si bien es cierto que ha aumentado el número de investigaciones orientadas a las habilidades socioemocionales, entre ellas las de los maestros, la cifra de estudios aún es reducida (Buitrago, 2012). Por su parte, el gobierno nacional de Colombia ha adelantado varias acciones tendientes a aportar al conocimiento y al manejo de las habilidades socioemocionales en el aula. Un ejemplo es la plataforma digital creada por la Comisión Intersectorial

para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI). Asimismo, ha implementado iniciativas para abordar las competencias ciudadanas. No obstante, las apuestas desde el gobierno mantienen el sesgo de los organismos internacionales de control económico (Herrera y Buitrago, 2019).

La inteligencia emocional (IE) se refiere a la capacidad de razonar a través de las emociones y de emplear el conocimiento emocional para mejorar y conducir el pensamiento con el fin de resolver problemas y adaptarse al medio. Incluye cuatro habilidades: (a) percibir, evaluar y expresar emociones; (b) generar sentimientos para facilitar el pensamiento; (c) comprender las emociones; y (d) regular las emociones, además de fortalecer fortalecer los equipos y las relaciones humanas (Mayer *et al.*, 2004).

La IE está relacionada con la salud, el bienestar subjetivo, el rendimiento académico y el desempeño laboral (Castro-Paniagua *et al.*, 2023). Por consiguiente, las habilidades emocionales y la IE facilitan los procesos pedagógicos y educativos, así como la relación con los estudiantes, con lo que contribuye a la mejora del bienestar de los docentes (Kotsou *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, las aulas se establecen como contextos donde la sensibilidad, la expresión y la comunicación entre maestros y alumnos permean la atención; es decir, se asocian de forma positiva con la creación de una atmósfera emocional y de apoyo (Kobai y Murakami, 2021; Olivares-Fong *et al.*, 2021). De esta forma, el maestro, desde su liderazgo, configura el clima de aula con el gesto y la expresión de su cuerpo, entre la hibridación de componentes pedagógicos y escolares que generan empatía, comprensión de la enseñanza y posturas epistemológicas de su ejercicio docente (Salavera *et al.*, 2020; Schoeps *et al.*, 2019).

En este sentido, las experiencias emocionales que se generan en el entorno profesional, social, personal y ambiental del maestro influyen en su estado mental, su autorregulación y sus respuestas a estímulos. Por ello, el manejo emocional es fundamental en el ejercicio docente. Este se concibe como la capacidad para gestionar las emociones en cuanto a intensidad y duración. Se trata de una habilidad fundamental que genera resiliencia y flexibilidad ante las experiencias, muchas de ellas adversas, que se dan en la enseñanza y que permiten el éxito personal y académico (Gross, 1998). Desde la perspectiva de la neurobiología, en esta habilidad se movilizan la amígdala y

los lóbulos frontales, en concreto la corteza prefrontal, para aportar a los procesos de reconocimiento y de la memoria emocional (Goldsmith y Davidson, 2004).

Por lo anterior, la IE es de vital importancia para los maestros, pues permite disminuir las emociones negativas así como influir en su práctica pedagógica y comunicación empática. Además, implica una respuesta adaptativa que posibilita un estado de equilibrio emocional, sin reprimir las emociones y desencadenar alteraciones de salud (Darder *et al.*, 2012). Sin embargo, la falta de habilidades de regulación emocional ha sido una de las principales causas por las cuales el maestro presenta agotamiento, estrés y abandono de la profesión (Akin *et al.*, 2014). Lo cierto es que esta es la habilidad de la IE más compleja y difícil de lograr, al integrar la disposición para reflexionar sobre emociones positivas y negativas, y usarlas con asertividad (Albrecht y Marty, 2020).

En consecuencia, el objetivo de la presente investigación se centró en analizar la habilidad (manejo emocional) de maestros en formación y en ejercicio en el departamento de Boyacá (Colombia), desde la práctica docente, para fortalecer la reflexión pedagógica y aportar nuevos hallazgos al ámbito del estudio de las emociones y la IE en los maestros y en los contextos escolares.

2. El manejo emocional, un desafío pedagógico

Tal y como ha evidenciado a lo largo de su trabajo el pedagogo francés Philippe Meirieu, la pedagogía aborda la educación,

los aprendizajes, las enseñanzas y la escuela. Por lo tanto, integra la relación de las emociones y el pensamiento a partir de las experiencias que se generan con relación al conocimiento y a los saberes, a las prácticas educativas y a los sentimientos. En ese sentido, la pedagogía posibilita el crecimiento de las personas y les da la oportunidad de configurar su libertad y felicidad.

Ahora bien, la docencia es un trabajo altamente emotivo, estresante y exigente debido a los amplios roles que se desempeñan y al ecosistema de aprendizaje. Los maestros soportan una gran carga de trabajo y también están continuamente presionados por el tiempo, el número de estudiantes, los pocos recursos, la sobrecarga laboral, los ambientes laborales negativos, los múltiples requerimientos de las directivas, las metas y los indicadores, la falta de interés por parte de los estudiantes y las relaciones con los compañeros. Todo ello les genera estrés y *burnout*, e incide de manera negativa en la autoestima, la inteligencia emocional y la resiliencia (Koschmieder y Neubauer, 2021; Lavy y Eshet, 2018; Pluskota y Zdziarski, 2022).

De acuerdo con la investigación de Fathi y Derakhshan (2019), la predicción del nivel de estrés en relación con la autoeficacia y las tendencias de regulación emocional representa el 14,2%, lo que lo convierte en uno de los mayores riesgos que inciden en la salud y el bienestar de los docentes (Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017). Tal es así que Heydarnejad *et al.* (2017) afirman que los docentes deben poseer una alta capacidad para regular sus estados emocionales, en particular en contextos

escolares, con el fin de promover matices positivos en la dinámica de enseñanza y de aprendizaje, así como de desarrollar sus habilidades emocionales y las de sus estudiantes, las cuales den respuesta a los desafíos profesionales, personales, pedagógicos y emocionales (Mora *et al.*, 2022).

En consecuencia, el manejo emocional no solo hace parte de los procesos educativos, sino que, además, incide en las perspectivas pedagógicas y se constituye como herramienta de protección contra el *burnout*, la tensión, el estrés, la ansiedad y la angustia (Benevene *et al.*, 2020; D'Adamo y Lozada, 2019). Por todo ello, supone un desafío pedagógico que requiere configurar un sistema de regulación emocional con el fin de que los maestros gestionen sus emociones y hagan uso de sus habilidades emocionales. Todo ello mediante estrategias que posibiliten la autoconciencia y la gestión de relaciones humanas desde la cooperación (Ellison y Mays-Woods, 2019; Pincay-Aguilar *et al.*, 2018), los vínculos, el pensamiento, los conocimientos y la escuela.

3. Método

3.1. Diseño

El estudio corresponde a un diseño no experimental mediante un método descriptivo-comparativo que se fundamentó en un enfoque mixto (Guevara *et al.*, 2020). En un primer momento, se adoptó una perspectiva cuantitativa y se analizaron las distintas variables del test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) en su versión en español. Con posterioridad, se asumió una perspectiva

cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003) con la implementación de una entrevista semiestructurada. Por último, se empleó un instrumento *ad hoc* (formato de campo), privilegiado en la metodología observacional, para analizar la comunicación emocional no verbal de los participantes. En consecuencia, esta estrategia es secuencial explicatoria (Creamer y Reeping, 2020; Creswell y Garrett, 2008).

Desde la metodología observacional, se describió la realidad con objetividad, a partir de la obtención de datos válidos y relacionados con los fines de la investigación. En concreto, se aplicó un criterio procedimental orientado a la recogida de datos directa, visual, digital y auditiva de los hechos, y un criterio sustantivo que permitió responder diversos objetivos e integrar las vertientes cualitativa y cuantitativa (Anguera, 2020).

3.2. Muestra

Se usó una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 46 maestros del departamento de Boyacá (Colombia). Se trataba de un grupo de mujeres ($n = 37$) y hombres ($n = 9$) de entre 18 y 67 años y con 1 a 30 años de experiencia docente. Esta última se asumió como eje transversal del manejo emocional en los maestros y se conceptualizó desde el saber y el sentido de la experiencia en la práctica educativa (Ortega, 2021). De esta manera, se establecieron los siguientes rangos de experiencia docente: experiencia formativa, experiencia inicial (de 1 a 5 años), experiencia de búsqueda (de 6 a 10 años), experiencia propositiva (de 11 a 20 años), experiencia reflexiva (21 o más años). Para

la segunda y tercera fase de la investigación, se seleccionaron ocho docentes, aquellos quienes habían puntuado con los niveles más altos y más bajos de inteligencia emocional en la primera fase.

3.3. Instrumentos

En el estudio, se utilizaron tres instrumentos. En primer lugar, el MSCEIT (versión 2.0), que evalúa la IE a partir de cuatro habilidades específicas: (1) percepción emocional, (2) facilitación emocional, (3) comprensión emocional y (4) manejo emocional (Mayer *et al.*, 2004). Además, el MSCEIT plantea cinco niveles, que van desde *necesita mejorar* hasta *experto*. En cuanto a su fiabilidad, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .89 para este estudio.

En segundo lugar, se implementó un protocolo de entrevista fundamentado en la categoría de habilidades emocionales y la subcategoría de manejo emocional. La credibilidad del protocolo partió de una revisión teórica exhaustiva para establecer las unidades de análisis y reducir los sesgos de fundamentación y análisis. De otro lado, se utilizó la técnica del juicio de expertos, que contó con la participación de ocho investigadores: seis colombianos y dos españoles, pertenecientes al contexto educativo. Sumado a ello, para lograr la imparcialidad en el análisis, todos los datos fueron abordados con la misma relevancia. Por último, se puso el énfasis en lograr una apropiación de las experiencias aportadas por los maestros, para alcanzar una relación adecuada con la realidad. La dependencia se centró en la calidad de los datos a partir de la implementación de principios de cautela y coherencia; además,

se implementó un chequeo cruzado y una auditoría externa.

Por último, el formato de campo se fundamentó en la comunicación emocional no verbal desde la categoría de kinesia emocional. Asimismo, se realizó la codificación por colores con base en la clasificación de emociones básicas propuestas por Ekman (2017) y se estableció la emoción predominante en las respuestas dadas a las 21 preguntas de la entrevista, sin perder de vista que muchos comportamientos fueron simultáneos.

3.4. Procedimiento

3.4.1. Recogida de datos

Para el desarrollo de la presente investigación, se contó con el aval de la Universidad de Boyacá y de la Institución Educativa Técnica Francisco José de Caldas del municipio de Socotá (Boyacá), instituciones vinculadas a la investigación. Sumado a ello, el profesorado participante firmó el correspondiente consentimiento informado, con el que aceptaba su participación voluntaria en el estudio. Los datos se recogieron en dos momentos diferentes. Primero, se implementó el MSCEIT con el apoyo de la plataforma Google Meet. Con posterioridad, se entrevistó a cada participante (las

entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis). Es fundamental señalar que, a partir de los análisis cuantitativos, se definieron los profesores que participarían en la segunda y tercera fase.

3.4.2. Análisis de datos

Las puntuaciones del MSCEIT del profesorado participante se lograron a través de la plataforma TEA Corrige. Más tarde, el análisis cuantitativo se apoyó en el programa informático SPSS para Windows (versión 26.0), mediante el cual se realizaron estadísticos descriptivos, análisis de frecuencias y análisis de varianza. Para el análisis de los datos cualitativos, se empleó el programa informático Atlas Ti para Windows (versión 7), desde tres niveles, de acuerdo con los planteamientos de Corbin y Strauss (2002): codificación abierta, axial y selectiva. Por último, para el análisis observacional, se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias.

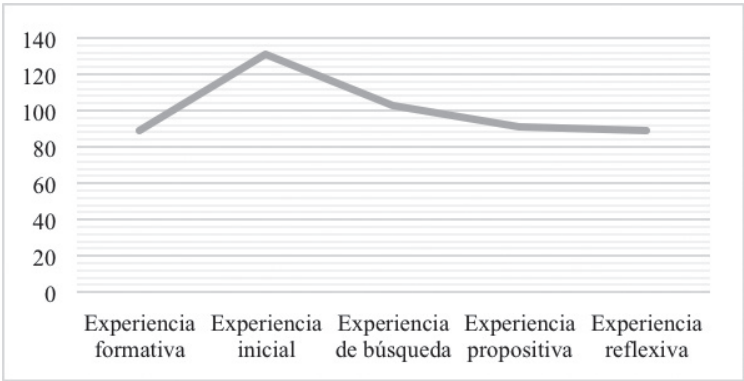
4. Resultados

Los resultados del test MSCEIT, en particular en la variable *manejo emocional* en relación con la experiencia, muestran una disminución de la habilidad a medida que aumenta la experiencia en el ejercicio docente (Tabla 1 y Figura 1).

TABLA 1. Manejo emocional con relación a la experiencia.

Habilidad emocional	Experiencia	Media	Desv. tip.
Manejo emocional	Experiencia formativa	89.17	10.07
	Experiencia inicial	131	.
	Experiencia de búsqueda	102.75	9.74
	Experiencia propositiva	90.78	10.78
	Experiencia reflexiva	88.67	11.86

FIGURA 1. Manejo emocional y experiencia.



Al implementar el análisis de varianza en función de la experiencia (Tabla 2), se evidenciaron diferencias significativas en el manejo emocional ($F_{(1,45)} = 5.08, p < .01, eta^2 = .332$)

TABLA 2. Análisis de varianza de manejo emocional según experiencia.

Habilidad emocional	F	p	eta ²
Manejo emocional	5.08	.002**	0.332

** $p < .01$

Mediante la prueba Bonferroni, se observaron diferencias entre la experiencia inicial y la experiencia formativa ($t = 41.82, p < .01$), la experiencia propositiva ($t = 40.2, p < .01$) y la experiencia reflexiva ($t = 42.33, p < .01$).

Además, en la Tabla 3, se presenta el análisis de frecuencias del manejo emocional en función de la experiencia y su respectiva prueba de chi-cuadrado. Los datos revelan que los docentes han alcanzado un nivel de desarrollo de manejo emocional competente.

TABLA 3. Frecuencias de manejo emocional y prueba chi-cuadrado en función de la experiencia.

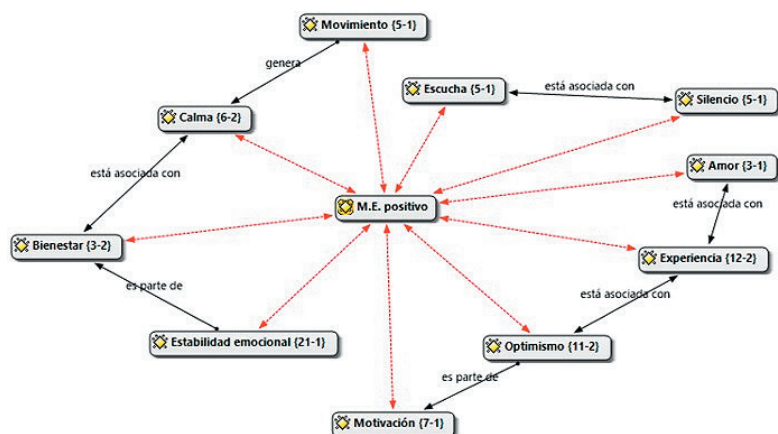
Experiencia	Necesita mejorar	Aspecto por desarrollar	Competente	Muy competente	Experto	Chi2
Experiencia formativa	1 4.30 %	10 43.50 %	11 47.80 %	1 4.30 %	0 0.00 %	53.17***
Experiencia inicial	0 0.00 %	0 0.00 %	0 0.00 %	0 0.00 %	1 100.00 %	
Experiencia de búsqueda	0 0.00 %	0 0.00 %	3 75.00 %	1 25.00 %	0 0.00 %	
Experiencia propositiva	0 0.00 %	4 44.40 %	4 44.40 %	1 11.10 %	0 0.00 %	
Experiencia reflexiva	1 4.30 %	3 13.00 %	5 21.70 %	0 0.00 %	0 0.00 %	

*** $p < .001$

La Figura 2 refleja la perspectiva de los maestros en cuanto al manejo emocional positivo. Dicha visión se deriva del análisis de las narrativas manifestadas en la entre-

vista, que, en este caso, se referían a los procesos personales que experimentaban y que les facilitaban percibir y utilizar las emociones.

FIGURA 2. Manejo emocional positivo.



En esta dimensión, los maestros destacan las estrategias que permiten el manejo emocional positivo, sobre todo la escucha: «Cuando están muy felices, les dejo que se expresen, que hablen, que les cuenten a sus compañeros qué es lo que los hace felices, y uno escucha esas cosas que les gustan» (P4). También el silencio: «Yo creo que es el mejor amigo que uno, como docente, puede tener, para que, con ese silencio, uno piense muy bien qué es lo que debe hacer» (P2). Por supuesto, la motivación: «Cuando están así, sin ánimo, uno trata de reanimarlos, sacarlos al patio, hacerles un juego... O les hace así un diálogo para ver qué les está sucediendo» (P6). Por lo tanto, un «aspecto importante es que, para tener un buen aprendizaje, este debe ir desde la motivación que tenemos los docentes y le transmitimos a los estudiantes; para que haya un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, todos debemos estar motivados» (P1).

En la misma dirección, subrayan la importancia de la estabilidad emocional: «Uno debe tener la cabeza fría» (P2). Así pues, «trato de que estén bien. Espero que sirva para su desarrollo. Que, si estamos tristes, podemos cambiar la situación; que, si estamos alegres, la podemos mantener; de igual forma cuando tienen conflictos entre compañeros» (P4). Al respecto, otro participante señala: «Hay momentos en los cuales uno respira, porque a uno le da malgenio. Repite uno tres, cuatro veces, y ellos no ponen atención y vuelven a hacer la misma pregunta. Entonces uno debe controlarse y estar bien» (P5).

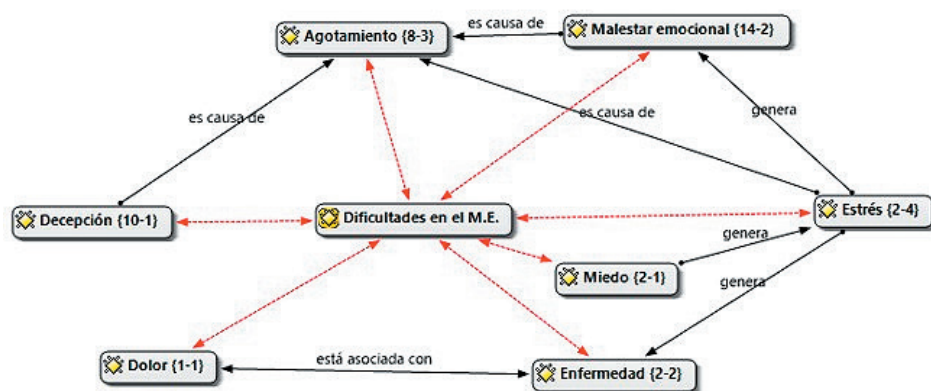
De igual manera, se señaló el bienestar: «Lo primero es trabajar desde nosotros, porque, si estamos bien y felices, vamos a poder brindar lo mejor a los estudiantes» (P1). Y la calma: «Calmarme un poco y después, cuando uno ya esté con el ánimo y con ese sen-

timiento un poco más controlado, realizar las actividades; esperar un poco, calmarme» (P2); «Cuando estoy feliz, en calma, puedo concentrarme más en hacer lo que me gusta» (P5). También está el movimiento: «A mí me gustaba hacerles dinámicas, hacerles juegos en el patio o, en el descanso, hacer juego, cualquier cosa» (P6). «Ahora lo que hago es salir a caminar cuando siento que ya no doy

más. Cuando estaba con ellos, bailar... Pero en ocasiones sí lo hacía pensando en mí, en cómo me sentía, en que lo necesitaba» (P1).

Con respecto a las dificultades de manejo emocional, los maestros especifican que hay situaciones que se experimentan y que dificultan el manejo adecuado, como se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3. Dificultades de manejo emocional.



Entre los docentes, prima el malestar emocional. Al respecto, señalan que «tanta queja, a veces, te pone así como la cabeza grande» (P1) y que, «a veces, la indisposición de ellos también lo indisponen a uno y como que ese tiempo es perdido... Uno no sabe qué hacer» (P3). En referencia al estrés (que, en muchas ocasiones, está asociado a la sobrecarga laboral).

los directivos señalan que hay que hacer esto, enviar las guías, entonces eso le genera a uno ansiedad. Cuando a uno lo obligan a entregar ciertos días, pues tremendo el estrés. [...] Realmente, el hacer guías, enviarlas y calificarlas conlleva mucho estrés. Además, hay padres de familia que no respetan y lo llaman a uno nueve o diez veces, o a las once de la noche, sába-

dos, domingos... Entonces, lo sacan a uno de casillas, porque no comprenden que uno es un ser humano y que también necesita descansar. (P6)

También se señaló el agotamiento, porque «uno se siente mal, porque uno da más del 100% para que aprendan y, si no sucede, pues me siento así» (P6). «Lo cierto es que es un trabajo agotador. Se nos ha triplicado el trabajo y yo creo que especialmente a las mujeres. Somos amas de casa, docentes y madres de familia. Entonces, es un trabajo extenuante, realmente no nos alcanzan las 24 horas del día» (P2).

Por último, mencionan la decepción: «Es que es tan difícil, pues uno se

siente muy mal, se frustra, como que uno está haciendo las cosas y no hay resultados» (P4). «Ohh, ahí es cuando uno siente que se ha perdido el tiempo» (P7). «Yo creo, no estoy segura, siento una decepción, una tristeza terrible porque uno sueña muchas cosas, uno anhela muchas cosas... Con el trabajo que está realizando, entonces cuando no se logra, lo que más uno siente es la tristeza» (P2).

De manera complementaria, la Tabla 4 refleja los resultados del análisis cuantitativo de frecuencia de las emociones básicas en función de la experiencia. El mayor porcentaje corresponde a la emoción de la alegría, y el menor, para la sorpresa. Asimismo, se muestran las frecuencias de los distintos tipos de gestos en función de la experiencia (Tabla 5).

TABLA 4. Análisis de frecuencias de las emociones básicas en función de la experiencia.

Experiencia	Emociones básicas					Chi2
	Alegría	Tristeza	Ira	Miedo	Sorpresa	
Experiencia inicial	57	19	6	1	1	3.694
	67.9%	22.6%	7.1%	1.2%	1.2%	
Experiencia reflexiva	57	18	3	5	1	
	67.9%	21.4%	3.6%	6.0%	1.2%	

TABLA 5. Frecuencias y prueba chi-cuadrado de los gestos en función de la experiencia.

Gestos	Género	Poco expresivo	Neutro	Muy expresivo	Chi2
Reguladores	Experiencia inicial	1	55	28	.110
		1.2%	65.5%	33.3%	
	Experiencia reflexiva	1	57	26	
		1.2%	67.9%	31.0%	
Ilustradores	Experiencia inicial	0	48	36	5.599
		0.0%	57.1%	42.9%	
	Experiencia reflexiva	3	56	25	
		3.6%	66.7%	29.8%	
Adaptadores	Experiencia inicial	15	57	12	1.650
		17.9%	67.9%	14.3%	
	Experiencia reflexiva	14	63	7	
		16.7%	75.0%	8.3%	
Señales de afecto	Experiencia inicial	18	48	18	.328
		21.4%	57.1%	21.4%	
	Experiencia reflexiva	18	45	21	
		21.4%	53.6%	25.0%	

Para concluir, el análisis observacional permitió analizar las expresiones emocionales no verbales de los participantes durante la entrevista. Así, en los 168 registros, se constató que la expresión emocional que se presentó con mayor frecuencia fue la alegría (67.90%), seguida de la tristeza (22%), mientras que la menos usual fue la sorpresa (1.20%). La mayor parte de las expresiones contaron con una

intensidad media (baja, media, fuerte) y una articulación normal (tensa, normal, fluida). Por último, con respecto al manejo emocional, se obtuvieron los siguientes resultados: tocarse la cabeza fue el gesto adaptador que apareció con mayor frecuencia (Figura 4); como gesto regulador, balancear el cuerpo con el ritmo del lenguaje verbal (Figura 5); y, como gesto señal de afecto, sonreír (Figura 6).

FIGURA 4. Gestos adaptadores.



FIGURA 5. Gestos reguladores.



FIGURA 6. Gestos señales de afecto.



5. Discusión y conclusiones

Este estudio devela elementos importantes en cuanto a las habilidades emocionales del docente. El análisis del manejo emocional evidencia que el profesorado con experiencia inicial cuenta con un desempeño alto en comparación con otros niveles de experiencia. En este sentido, tal y como afirman Zabalza y Zabalza (2012), en los primeros años de docencia, la tarea es dura y exigente. Es necesario que la persona trabaje con una dedicación absoluta para consolidarse en lo profesional y no aumentar el estrés de la responsabilidad, aspectos que llevan a los maestros a desarrollar rápidamente sus habilidades emocionales. Aquí entran en juego todas las estrategias de manejo emocional e incluso las que se vienen tejiendo con su formación y sensibilidad.

La investigación también concluye que el manejo emocional incide en el bienestar, la satisfacción laboral y la eficacia docente. Sumado a lo anterior, cabría afirmar que la experiencia contribuye a la construcción de la identidad profesional y también constituye un desafío en la medida en que predice su participación y sus resultados (González-Calvo y Arias-Carballal, 2017; Nichols *et al.*, 2017).

Por su parte, el profesorado de experiencia reflexiva fue el que obtuvo menor puntuación en manejo emocional, lo que se asoció con la idea de abandono de la profesión. De ello se deduce que los docentes con menos habilidades emocionales suelen abandonar la enseñanza, aspecto que confirma la investigación de Extremera *et al.* (2020) realizada con docentes españoles,

si bien otros estudios mencionan que existen diferencias individuales (Klassen y Chiu, 2011). Esta renuncia se debe a las dificultades de manejo emocional que subyacen en la docencia, como el estrés, la enfermedad, el cansancio, el miedo, el dolor, la decepción y el malestar emocional. Para Fathi y Derakhshan (2019), estos aspectos explican el agotamiento emocional, motivo por el que el manejo emocional incide en la labor del profesorado: contribuye a prevenir estas dificultades al aumentar las emociones positivas y fomentar la resolución de desafíos educativos desde una perspectiva psicopedagógica. Por ello, en la escuela, es necesario poner en marcha estrategias para el desarrollo de saberes y habilidades emocionales. Dado que su carencia afecta al aprendizaje, deben estar presentes en la formación de los maestros para lograr un adecuado, enriquecedor y gratificante desempeño profesional (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017).

Los maestros de experiencia propositiva mencionaron experimentar mayor dificultad de concentración, pérdida de energía y falta de sueño. Una cuarta parte de ellos presentaba síntomas depresivos (Casacchia *et al.*, 2021), aspecto relacionado con el estrés laboral que padecen los profesores debido a la exigencia del puesto y a los escasos recursos de afrontamiento (Hopman *et al.*, 2018). Lo cierto es que las diferencias entre la experiencia inicial y las experiencias formativa, propositiva y reflexiva respecto al manejo emocional fueron significativas. Esto sugiere una relación positiva entre la inteligencia emocional y la experiencia laboral.

La literatura también pone el énfasis en las estrategias de regulación emocional

que emplean los docentes, muy vinculadas a las de afrontamiento emocional (Augusto-Landa *et al.*, 2011). Estas dependen de cómo responde la persona, aspecto confirmado por la investigación de Pascual y Conejero (2019). A esto se suman programas de intervención que incluyen, por ejemplo, el *mindfulness* como estrategia para facilitar la regulación emocional en los maestros. Esta práctica ofrece resultados favorables porque permite a la persona adquirir conciencia de sus emociones y del impacto que estas generan en su práctica docente.

Sin embargo, las percepciones de los maestros con experiencia de búsqueda resultaron ser más críticas en cuanto a los procesos pedagógicos y emocionales (Birol *et al.*, 2009), y se relacionaron con mayores puntajes de inteligencia emocional. Además, se refirieron a mejores relaciones humanas, a ser más felices y a tener mayor bienestar personal y laboral. Este hecho ha sido confirmado por el estudio de metaanálisis realizado por Sánchez-Álvarez *et al.* (2016) y se debe a que la IE se relaciona de manera positiva con los recursos laborales al ofrecer estrategias para modular las emociones y las reacciones no deseadas (Miao *et al.*, 2017).

Ahora bien, también se mencionan factores que dificultan la gestión en el aula, propician las relaciones negativas y generan en los maestros estrés y cansancio. Por ello, se debe prestar atención al cuerpo del educador, en particular a sus expresiones emocionales faciales. Estas proporcionan información sobre su identidad, estado emocional y comportamiento (Todorov *et*

al., 2015), e inciden de manera significativa en la calidad de la práctica docente y en las relaciones establecidas en el aula.

Con relación al manejo emocional positivo, destacan sus beneficios en cuanto a la vida personal, física, psicológica y social, y se concibe como un reto importante que conlleva muchos beneficios (Jennings *et al.*, 2017). Así, estrategias como la distracción permiten desconectar las emociones negativas y funcionan como filtro que bloquea la información y modula las respuestas ante estímulos intensos (Sheppes *et al.*, 2014). En el mismo sentido, los gestos reguladores y las señales de afecto comunican seguridad y cercanía con el otro (Porrás *et al.*, 2020). En cuanto a los autoconceptos del docente, destacan tres emociones: el disfrute, la ansiedad y la ira (Frenzel *et al.*, 2009).

5.1. Implicaciones pedagógico-emocionales

El aula es un entorno de apoyo emocional para maestros y alumnos (Braun *et al.*, 2020; Rinner *et al.*, 2022). Sin embargo, la experiencia docente influye de manera decreciente en el manejo emocional de los maestros, debido a que las dinámicas escolares permean los procesos pedagógicos y emocionales en las aulas y el rol de liderazgo emocional que cumple el maestro; además, el contagio emocional en sus estudiantes afecta a su desempeño (Donker *et al.*, 2021; Lazarides *et al.*, 2018). Es preciso reconocer que el discurso emocional de cada maestro devela el concepto de pedagogía y permite comprender e involucrar a sus estudiantes en la narrativa de las experiencias emocionales (Garner *et al.*, 2019).

Esto propicia mejoras en su desarrollo socioemocional y la creación de un entorno de apoyo emocional (Hoffmann *et al.*, 2020; Vandenbroucke *et al.*, 2018), lo cual se relaciona con el entusiasmo docente y con el disfrute de los estudiantes en el proceso educativo (Frenzel *et al.*, 2018).

Por ello, la escuela aporta experiencias y posibilidades para el desarrollo emocional y le permite al maestro profundizar en la relación entre estas y el pensamiento (Buitrago, 2022), es decir, en un aspecto esencial de la pedagogía. Como señala Pulido (2018), la pedagogía se refiere al pensamiento y no a la producción; pero, además, para aportar a una sociedad resiliente, al bienestar del profesorado y al desarrollo humano, los currículos deben permearse de teorías y prácticas referidas al desarrollo de saberes y habilidades socioemocionales, ya que tanto la enseñanza como el aprendizaje se soportan, en gran medida, en experiencias emocionales, al igual que el bienestar y el desempeño docente (Burić y Kim, 2020).

A esto se suma que las emociones y la habilidad de regulación emocional en los entornos virtuales que se dieron por la pandemia del Covid-19 han limitado la expresión emocional y han generado estrés, aburrimiento y desconexión (Zhao, 2021). Esto se traduce en desaliento, desmotivación y, finalmente, en deserción, que, en los primeros cinco años de enseñanza, llega a ser de cerca del 50% (Gray *et al.*, 2019). Por ello, el manejo de las emociones tanto negativas como positivas se traduce en estrategias de regulación emocional y de mayor bienestar (Lavy y Eshet, 2018). En relación con los estudiantes, el diálogo

sobre las emociones es una estrategia para la corrección emocional en la relación maestro-alumno y establece una base segura en la relación de apego (Spilt *et al.*, 2021). Por último, la docencia requiere formación emocional y pedagógica que dé respuesta a los desafíos cotidianos de la enseñanza y a las relaciones interpersonales generadas en las aulas.

6. Limitaciones

La principal limitación de este estudio vino determinada por el período de confinamiento vivido durante la pandemia por Covid-19. Ello impidió el desarrollo presencial y la participación de una muestra más amplia.

Financiación

Esta investigación de la línea Emociones & Educación, del grupo de investigación Cacaenta, fue financiada por la Vicerrectoría de la Investigación y Extensión de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Referencias bibliográficas

Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., y Demirkasimoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers [Trabajo emocional y agotamiento entre profesores de escuela primaria turca]. *The Australian Educational Researcher*, 41 (2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4>

Albrecht, S. L., y Marty, A. (2020). Personality, self-efficacy and job resources and their associations with employee engagement, affective commitment and turnover intentions [Personalidad, autoeficacia y recursos laborales y sus asociaciones con el compromiso de los emplea-

dos, el compromiso afectivo y las intenciones de rotación]. *The International Journal of Human Resource Management*, 31 (5), 657-681. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1362660>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (49), 49-70. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>

Aragundi, T. J., y Coronel, M. A. (2023). Socio-emotional skills of the teacher of the educational unit 3 de Mayo during the Covid-19 pandemic [Habilidades socioemocionales del docente de la unidad educativa 3 de Mayo durante la pandemia Covid-19]. *Estudios del Desarrollo Social-Cuba y America Latina*, 11 (3), 35-48.

Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Puli-do-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26 (3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>

Benevene, P., De Stasio, S., y Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment [Bienestar de los docentes de escuela en su entorno laboral]. *Frontiers in Psychology*, 11, e1239. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Atamtürk, A. N., y Şensoy, Ş. (2009). A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC [Un análisis comparativo de las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional y la gestión del desempeño en las escuelas secundarias de la TRNC]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2600-2605. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.459>

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being [Efectos de la regulación emocional

- de los profesores, el agotamiento y la satisfacción con la vida en el bienestar de los estudiantes]. *Revista de psicología del desarrollo aplicada*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/23259>
- Buitrago, R. E. (2022). Intranquilidad por algunos aspectos de la educación en Colombia [Editorial]. *Praxis & Saber*, 13 (35), e16212. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.16212>
- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8 (17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Burić, I., y Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. [Autoeficacia docente, calidad de la instrucción y creencias motivacionales de los estudiantes: un análisis utilizando modelos de ecuaciones estructurales multinivel]. *Learning and Instruction*, 66, e101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A., Macchiarelli, G., y Roncone, R. (2021). Distance education during Covid 19: An Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions [Educación a distancia durante el Covid 19: una encuesta italiana sobre las perspectivas de los profesores universitarios y sus condiciones emocionales]. *BMC medical education*, 21 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., y Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 27 (1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Creamer, E. G., y Reeping, D. (2020). Advancing mixed methods in psychological research [Avances en métodos mixtos en la investigación psicológica]. *Methods in Psychology*, 3, 100035. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100035>
- Creswell, J. W., y Garrett, A. L. (2008). The movement of mixed methods research and the role of educators [El movimiento de la investigación con métodos mixtos y el papel de los educadores]. *South African Journal of Education*, 28 (3), 321-333. <https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>
- D'Adamo, P., y Lozada, M. (2019). Una intervención centrada en prácticas de atención plena (*mindfulness*) promueve la regulación emocional y la reducción del estrés en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 25 (2), 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.002>
- Darder, P., de Pagès, E., Franco, J. J., Gay, E.-I., Gimeno, X., González, M. P., Hernández, M., López, N., Morón, M., Notó, F., Oliver, D., Ramírez, A., Reñé, A., Romero, E., Santos, M. Á., Trabal, A., Valls, C., Belandía, R., Canelles, J., y Carpena, A. (2012). *La salud física y emocional del profesorado. Reflexiones y recursos*. Graó.
- Donker, M. H., van Vemde, L., Hessen, DJ, van Gog, T., & Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions [Perspectivas de observación, estudiantes y maestros sobre el comportamiento interpersonal de los maestros: asociaciones compartidas y únicas con las emociones de maestros y estudiantes]. *Aprendizaje e Instrucción*, 73, e101414. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101414>
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA Libros.
- Ellison, D., y Mays-Woods, A. (2019). In the face of adversity: four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools [Ante la adversidad: cuatro experiencias de resiliencia de educadores físicos en escuelas de alta pobreza]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1536201>
- Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Álvarez, N. (2020). Inteligencia emocional: avances

- teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and Share Psychology*, 1 (4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4395>
- Fathi, J., y Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers [Autoeficacia docente y regulación emocional como predictores del estrés docente: una investigación de profesores de inglés iraníes]. *Teaching English Language*, 13 (2), 117-143. <https://doi.org/10.22132/tel.2019.95883>
- Frenzel A., Goetz T., Lüdtke O., Pekrun R., y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment [Transmisión emocional en el aula: explorar la relación entre el disfrute docente y estudiantil]. *Journal of educational psychology*, 101 (3), 705-716.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., y Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment [Revisión de la transmisión de emociones en el aula: un modelo de efectos recíprocos del disfrute entre docentes y alumnos]. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Garner, P. W., Bolt, E., y Roth, A. N. (2019). Emotion-focused curricula models and expressions of and talk about emotions between teachers and young children [Modelos curriculares centrados en las emociones, expresiones y conversaciones sobre las emociones entre maestros y niños pequeños]. *Journal of Research in Childhood Education*, 33 (2), 180-193. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577772>
- Goldsmith, H. H., y Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation [Desambiguar los componentes de la regulación de las emociones]. *Child development*, 75 (2), 361-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00678.x>
- González-Calvo, G., y Arias-Carballal, M. (2017). A teacher's personal-emotional identity and its reflection upon the development of his professional identity [La identidad personal-emocional del docente y su reflexión en el desarrollo de su identidad profesional]. *The Qualitative Report*, 22 (6), 1693-1709. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2875>
- Gray, C., Wright, P., y Pascoe, R. (2019). «They made me feel like a teacher rather than a praccie»: Sinking or swimming in pre-service drama education [«Me hicieron sentir más como un maestro que como un practicante»: hundirse o nadar en la educación dramática inicial]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504279>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review [El campo emergente de la regulación de las emociones: una revisión integradora]. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción) [Educational research methodologies (descriptive, experimental, participatory, and action research)]. *Recimundo*, 4 (3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hernández-Amorós, M. J., y Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education [Trabajar con emociones en el aula: actitudes y educación de los futuros docentes]. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 237 (2), 511-519. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Herrera, L., y Buitrago, R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones [Emotions in education in Colombia, some reflections] [Editorial]. *Praxis & Saber*, 24 (10), 9-22. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10035>
- Heydarnejad, T., Hosseini Fatemi, A., y Ghonsooly, B. (2017). An exploration of EFL teachers' teaching styles and emotions [Una exploración de los estilos de enseñanza y las emociones de los profesores de inglés como lengua extranjera]. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4 (2), 26-46. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/502>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion

- regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning [Enseñar la regulación de las emociones en las escuelas: llevar la investigación a la práctica con el enfoque RULER para el aprendizaje social y emocional]. *Emotion*, 20 (1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hopman, J. A. B., Tick, N. T., Van der Ende, J., Wubbel, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D., y Van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion [Las relaciones de los profesores de educación especial con los estudiantes y la autoeficacia moderan las asociaciones entre las conductas disruptivas a nivel del aula y el agotamiento emocional]. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- Jennings, P., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., De Mauro, A., Cham, H., y Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions [Impactos del programa CARE para profesores en la competencia social y emocional de los docentes y en las interacciones en el aula]. *Journal of Educational Psychology*, 109, 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context [El compromiso ocupacional y la intención de dejar de fumar de los docentes en ejercicio y en formación: influencia de la autoeficacia, el estrés laboral y el contexto de enseñanza]. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kobai, R., y Murakami, H. (2021). Effects of interactions between facial expressions and self-focused attention on emotion [Efectos de las interacciones entre las expresiones faciales y la atención centrada en uno mismo sobre las emociones]. *PLoS ONE*, 16 (12), e0261666. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261666>
- Koschmieder, C., y Neubauer, A. C. (2021). Measuring emotion regulation for preservice teacher selection: A theory-driven development of a situational judgment test [Medición de la regulación emocional para la selección de futuros docentes: un desarrollo basado en la teoría de una prueba de juicio situacional]. *Personality and Individual Differences*, 168, e110363. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110363>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges [Mejorar la inteligencia emocional: una revisión sistemática del trabajo existente y los desafíos futuros]. *Emotion Review*, 11 (2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Lavy, S., y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study [Efectos espirales de las emociones de los docentes y las estrategias de regulación de las emociones: evidencia de un estudio diario]. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Lazarides, R., Gaspard, H., y Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support [Dinámica de la motivación en el aula: entusiasmo docente y desarrollo del interés matemático y apoyo docente]. *Learning and Instruction*, 60, 126-137. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012>
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications [Inteligencia emocional: teoría, hallazgos e implicaciones]. *Psychological Science*, 9 (5), 331-339
- Miao, C., Humphrey, R., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes [Un metaanálisis de la inteligencia emocional y las actitudes laborales]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90 (2), 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mora, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander, S., y Gaeta, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria [Emotional intelligence in

- the training of pre-school and primary education teachers]. *Perspectiva Educacional*, 61 (1), 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., y Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities [Las emociones de los docentes que inician su carrera y las identidades docentes emergentes]. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 406-421. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Olivares-Fong, L.C., Nieto-López, G., Velázquez-Vitórica, K.I. y López-Guerrero, A. (2021). Síndrome de *burnout*. La multiplicidad de roles y su impacto en la labor docente [Burnout syndrome. Role multiplicity and their impact on teaching]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), 203-219. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/525231>
- Ortega, P. (2021). Educación, valores y experiencia [Education, values and experience]. *Revista Boletín Redipe*, 10 (2), 28-37. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1192>
- Pascual, A., y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias [Emotional regulation and coping: Conceptual approach and strategies]. *Revista Mexicana de Psicología*, 36 (1), 74-83.
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente [Emotional intelligence in teaching performance]. *Psicología Unemi*, 2 (2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Pluskota, M., y Zdziarski, K. (2022). Mental resilience and professional burnout among teachers [Resiliencia mental y desgaste profesional entre docentes]. *Journal of Education, Health and Sport*, 12 (3), 249-267. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.03.021>
- Porras, L. T., Buitrago, R. E., y Gutiérrez, A. M. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia, análisis en el aula desde la metodología observacional [Non-verbal emotional communication in childhood, classroom analysis using observational methodology]. *Know and Share Psychology*, 1 (4), 211-228. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4343>
- Pulido, O. (2018). ¡Hay que defender la escuela! [The school must be defended!] [Editorial]. *Praxis & Saber*, 9 (20), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>
- Rinner, M. T., Haller, E., Meyer, A. H., y Gloster, A. T. (2022). Is giving receiving? The influence of autonomy on the association between prosocial behavior and well-being [¿Es dar recibir? La influencia de la autonomía en la asociación entre conducta prosocial y bienestar]. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 120-125. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.011>
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., y Antoñanzas, J. L. (2020). Eudaimonic well-being in adolescents: The role of trait emotional intelligence and personality [Bienestar eudaimónico en adolescentes: el papel del rasgo de inteligencia emocional y personalidad]. *Sustainability*, 12 (7), e2742. <https://doi.org/10.3390/su12072742>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation [La relación entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo: una investigación meta-analítica]. *The Journal of Positive Psychology*, 11 (3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development [El papel de las emociones docentes en el cambio: experiencias, patrones e implicaciones para el desarrollo profesional]. *Journal of Educational Change*, 14 (3), 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., y Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers [Efectos del entrenamiento de habilidades emocionales para prevenir el síndrome de burnout en docentes escolares]. *Ansiedad y Estrés*, 25 (1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., y Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence [Elección de regulación de las emociones: un marco conceptual y evidencia que lo respalda]. *Journal of Experimental Psychology General*, 143 (1), 163. <https://doi.org/10.1037/a0030831>

Spilt, J. L., Bosmans, G., y Verschueren, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education [Los docentes como co-reguladores de las emociones de los niños: un estudio descriptivo de los diálogos emocionales entre docentes y niños en educación especial]. *Research in Developmental Disabilities*, 112, e103894. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103894>

Todorov, A., Olivola, C. Y., Dotsch, R., y Mende-Siedlecki, P. (2015). Social attributions from faces: Determinants, consequences, accuracy, and functional significance [Atribuciones sociales de rostros: determinantes, consecuencias, precisión y significado funcional]. *Annual Review of Psychology*, 66, 519-545. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143831>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., y Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher-student interactions for children's executive functions [El aula como contexto de desarrollo para el desarrollo cognitivo: un metaanálisis sobre la importancia de las interacciones profesor-alumno para las funciones ejecutivas de los niños]. *Review of Educational Research*, 88 (1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el «el ser» y el «estar»* [Teachers and the teaching profession. Between «being» and «being»]. Narcea.

Zhao, H. (2021). Positive emotion regulations among English as a foreign language teachers during COVID-19 [Regulaciones de emociones positivas entre profesores de inglés como lengua extranjera durante COVID-19]. *Frontiers in psychology*, 12, e807541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807541>

Biografías de los autores

Leidy-Tatiana Porras-Cruz. Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de educación preescolar y catedrática en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.



<https://orcid.org/0000-0002-5860-9842>

Rafael-Enrique Buitrago-Bonilla. Doctor en Educación Musical: Una Perspectiva Multidisciplinar por la Universidad de Granada. Docente y director de la Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinador académico del doctorado en Pedagogía y Didáctica. Coordinador del grupo de investigación Cacaenta.



<https://orcid.org/0000-0001-7553-6473>